أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين

إعداد

سفيان سليمان عبدالسلام ابوكركي

المشرف

الأستاذ الدكتور يزيد عيسى الشورطي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء- الأردن

٢٠١٤/٦/١٦

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ "أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين" بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٦

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الأستاذ الدكتور يزيد عيسى الشورطي، رئيساً ومشرفاً	....
أستاذ، أصول التربية	
الجامعة الهاشمية	
الأستاذ الدكتور سامح محمد محافظة، عضواً	....
أستاذ، أصول التربية والتربية المقارنة	
الجامعة الهاشمية	
الدكتور أيمن احمد العمري، عضواً	....
أستاذ مشارك، إدارة تعليم عالي	
الجامعة الهاشمية	
الدكتور كايد محمد سلامه، عضواً خارجياً	....
أستاذ مشارك، إدارة تربوية	
جامعة اليرموك	

الإهداء

إلى روح أمي وأبي

(رحمهما الله)،

وإلى زوجتي الحبيبة ورفيقة دربي

(سرين)،

وإلى روحي وقرة عيني

(إبنتي جمانة)،

وإلى قلبي وفلذة كبدي

(إبني زيد)،

وإلى إخواني وأخواتي الذين لم يبخلوا علي بخالص الدعاء،

أهدي هذا العمل المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي علمني ما لم أكن أعلم، وأعانني على إنجاز هذه الرسالة. والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين. أقدم جزيل الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور يزيد الشورطي الذي لم يأل جهداً في مساعدتي لإنجاز هذا العمل على خير وجه، فله مني عظيم الشكر والامتنان، وفائق التقدير والاحترام، وجزاه الله خير الجزاء.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من تفضل بمناقشة هذه الرسالة والمساهمة في إثراءها والشكر الموصول للأستاذ الدكتور سامح محافظة، والدكتور أيمن العمري، والدكتور كايد سلامة.

كما أتقدم بالشكر لكل من أعانني في إنجاز هده الرسالة من مشرفين، ومحكمين، وأصدقاء، لم يدخروا جهدا في تقديم العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل المتواضع، وأخص بالشكر مديري الفاضل الاستاذ عبدالحميد القلاب على ما قدمه لي من عون. فجزا الله الجميع عني خيراً.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين

إعداد

سفيان سليمان عبدالسلام ابوكركي

المشرف

الأستاذ الدكتور يزيد عيسى الشورطي

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الزرقاء الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م والبالغ عددهم (٢٤٨٤) معلماً ومعلمة. وأما عينة الدراسة فتكونت من (٣٠٥) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته حوالي (١٥%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية على مستوى المدارس. ولغايات جمع البيانات، تم استخدام استبانتين واحدة لتحديد أنماط القوة التنظيمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، والثانية لقياس درجة الاغتراب الوظيفي عند المعلمين. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه واختبار LSD للمقارنات البعدية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

١. الترتيب التنازلي لأنماط القوة لدى المديرين كان كما يلي: النمط المرجعي، النمط الخبير، النمط القانوني، النمط المكافئ، النمط الإكراهي.

٢. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في النمط الإكراهي تعزى للجنس لصالح الذكور. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في النمط الإكراهي تعزى للخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات

دلالـة إحصـائية عند مستوى دلالـة (α≥ ٠,٠٥) فـي أنمـاط القوة لـدى المـديرين تعزى لمتغير الحالـة الاجتماعية لصالح المعلم المتزوج.

٣. درجة الاغتراب الكلية عند المعلمين كانت متوسطة.

٤. درجة الاغتراب حسب المجالات كانت حسب الترتيب التنازلي التالي:غياب المعايير، العجز، العزلة الاجتماعية، وغياب المعنى.

٥. وجود علاقة موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) بين النمط الإكراهي ومجـالات الاغتـراب الـوظيفي التاليـة: العزلـة الاجتماعيـة، والعجـز، وغيـاب المعـايير. وأشـارت نتـائج الدراسـة إلـى وجـود علاقـة ارتبـاط سـالبة (عكسية) دالـة إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (α≥ ٠,٠٥) بـين النمط المرجعي وبين مجالات الاغتراب الوظيفي التالية: العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعايير، والاغتـراب الـوظيفي بشـكل عـام. كمـا أشـارت النتـائج إلـى وجـود علاقـة ارتبـاط سـالبة (عكسـية) دالـة احصائياً عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) بين النمط المكافئ وغياب المعايير.

وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

أولاً: تنظيم برامج فعالة لمديري المدارس الأساسية الحكومية في الزرقاء، لتنمية مهاراتهم التـي تمكنهم من ممارسـة أنمـاط قوتهم فـي مدارسـهم، بحيث يعتمـدون علـى ممارسـة الـنمط الخبيـر بدرجـة أكبـر مـن باقي الأنماط، ويتمكنون من العمل بروح القانون، ولا يكونون أسرى له.

ثانياً: العمل على توفير المناخ التربوي والفكري والثقافي المفتوح، الذي تسوده العدالة والمساواة للجميع، والثقة المتبادلة، والاحترام والتقدير، وحرية التعبير، وحرية التفكير.

ثالثاً: التعرف على الأسباب الحقيقة التي تجعل المعلمين أكثر معاناة من الاغتراب مقارنة بالمعلمات، والسعي لايجاد السبل والوسائل للتخلص منها.

رابعاً: إجراء دراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين القوة التنظيمية ومتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعتبر التربية من أهم وسائل تنمية الأفراد والمجتمعات، وهي أداة اجتماعية ترسم معالم التقدم لأي مجتمع، وتحدد مسيرة الإصلاح فيه، ويتوقف نجاح التربية في تحقيق أهدافها على القيادة التربوية، التي تعد مسؤولة عن سير العمليات التربوية، وتنظيمها، والارتقاء بها كماً وكيفاً (المطيري، ٢٠٠٨).

وتعد الإدارة أحد الأركان الرئيسية للعملية التربوية. فالتربية عملية توجيهية لبناء الإنسان، والإدارة عملية إشرافية لتحقيق أهدافها، وتعد الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التربوية، وهي الجهود المبذولة من مدير المدرسة، والذي يعد عقل المدرسة وقلبها، وجميع العاملين الاخرين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مساد، ٢٠٠٥). ويجب على الإدارة المدرسية أن تركز على الديمقراطية والعلاقات الإنسانية، ولذلك يجب أن تعمل إدارة المدرسة على إيجاد مناخ مدرسي قائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد، وأن تُراعي في كل الخطط المرونة في العمل والحرية في الحركة، وأن تعمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي للعاملين، وأن تكون الأنظمة حافزة للعاملين فيها لكي يرفعوا مستوى كفاءتهم العلمية والمهنية، وأن تسعى لتشجيعهم على الإبداع والابتكار والبحث والتجريب (الخطيب والخطيب والفرح، ١٩٩٨). فلم تعد الإدارة المدرسية، والتي تعد أهم أركان الإدارة التربوية، مجرد عملية روتينية بسيطة لتسيير شؤون المدرسة تسييراً رتيباً، وفق قواعد ثابته وتعليمات محددة. بل أصبحت عملية إنسانية تعاونية شاملة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. والاهتمام بالمعلمين والمتعلمين وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع. وتعد الإدارة من أهم النشاطات الإنسانية لأنها تساعد الإنسان على التغلب على الصعوبات وتحقيق الغايات (السورطي، ٢٠٠٩). ولتحقيق ذلك يجب

أن يمتلك المدير القدرة على التأثير، وأن لا يكون متسلطاً أو مسيطراً، وأن يكون لديه فهم عميق لأنماط القوة التنظيمة وكيفية ممارستها للتأثير في سلوك المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة، ولأن القوة التنظيمية تعد عاملاً رئيسياً في تفسير كيفية أداء الإدارة المدرسية لأعمالها، والتي منها ما يلي: قوة المكافأة، وقوة الإجبار أو الإكراه، والقوة القانونية أو الشرعية، وقوة المرجعية، وقوة الخبرة أو القدرة الفنية (السعود والعساف، ٢٠٠٨). ويجب أن يتمتع مدير المدرسة بشخصية قادرة على الملاحظة الشديدة، وأن تكون لدية القدرة لمعرفة الاشخاص الذين يتعامل معهم. وعلى مدير المدرسة أن يعلم أن ما يقوم به من عمل إداري يختلف عن أي عمل إداري آخر في أي منظمة أخرى (Schooley, 2010).

والإدارة المدرسية الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي يعمل كل فرد فيه بارتياح، فضلاً عن رفع الروح المعنوية لدى العاملين، وزيادة دافعيتهم للعمل، وتعمل في الوقت ذاته على توفير النظام والاستقرار، والحرص على التزام كل فرد فيها بالأنظمة والقوانين والتعليمات (العرايضة، ٢٠١٢).

وللمعلم دور أساسي أيضاً (كما للمدير) في العملية التربوية ونجاح أو فشل هذه العملية يعتمد عليه بشكل أساسي. لذا يجب العمل على تقليل الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين عن طريق إشاعة أجواء الاستقرار النفسي وبناء علاقات إنسانية مع الإدارة المدرسية (العارضه، ١٩٩٨).

ومن جهة اخرى، يشيع في الأوساط التربوية استخدام مصطلح (الاغتراب) حتى اصبح من اكثر الكلمات ترددا في ما يكتبه الباحثون والمفكرون والفلاسفة والنقاد (رجب، ١٩٩٣). فالاغتراب موجود في كل العصور، ولكنه لا يتخذ دائماً نفس الشكل (شاخت، ١٩٩٥). إنه ظاهرة إنسانية لها وجود في مختلف أنماط الحياة الاجتماعية والثقافية، ولكن زاد الاهتمام به بعد الثورة الصناعية وبعد التقدم الذي حصل في العالم، والظروف المصاحبة له (عويدات، ١٩٩٥). ولقد سمي القرن العشرون

بـِ" عصر الاغتراب" لأن الإنسان فيه اصبح منفصلا انفصالاً حاداً لم يسبق له مثيل، سواء عن الطبيعة أو المجتمع أو الدولة أو عن الله سبحانه وتعالى، وبات في حالة ذهنية يشعر فيها بأنه معزول عن مجتمعه (السورطي، ٢٠٠٣).

ويحتل مصطلح الاغتراب مرتبة هامة في كتابات العديد من الكتاب مثل كارل ماركس وأريك فروم وجان بول سارتر، وبول تيليش (شاخت، ١٩٩٥). وكان استخدام مصطلح الاغتراب عندهم لمعالجة أو تفسير أو تحليل ظواهر أو مشكلات مثل: الفجوة بين الأجيال، أو الوجود الأصيل والوجود الزائف غير الأصيل، أو الحرية والاستعباد، أو الإيمان والإلحاد، وغيرها من الظواهر والمشكلات (رجب، ١٩٩٣). والاغتراب ليس مرضاً وليس نفحة علوية، ولكنه سمة جوهرية للوجود الإنساني (شاخت، ١٩٩٥). ولذلك فإنه لا مفر منه في السياقات الاجتماعية والثقافية والايديولوجية، وخاصة في عصر ما بعد الحداثة (Kimbrough, 2005). وهو ليس مصطلحاً مبتكراً أو حديثاً ولكنه قديم وتاريخي ولذلك فقد رافق الإنسان منذ القدم على اختلاف درجاته (Farahbod et al., 2012). وهذا العصر كلما تقدم صحبته حالة من عدم السعادة البشرية (شتا، ١٩٩٧). ففي هذه الأيام هناك العديد من الاشخاص الذين يعانون من الشعور الزائف، كأن يرون بأنهم يمتلكون شخصية زائفة أو غير حقيقية. لقد فقدوا الاتصال مع أنفسهم ولم يعودوا يمتلكون الشعور بالوعي أو الإدراك الذاتي. لقد فقدوا الوعي وأصبحوا عاجزين، ويتصرفون تحت تأثير أي قوة تحفزهم، وهم بالواقع قد تأثروا بالاغتراب الوظيفي (Farahbod et al., 2012).

والاغتراب الوظيفي يتأثر بالعديد من العوامل داخل المدرسة منها: ضعف الفعالية الإدارية، وضعف نظام الحوافز، وعدم لجوء مدير المدرسة لاستخدام النمط الخبير في الإدارة، وضعف مقومات

القيادة لدى مدير المدرسة وعدم إلمامه بالمهارات الإدارية يعتبر من أهم العوامل المؤدية للاغتراب الوظيفي (زاهي ونورالدين، ٢٠٠٦).

ويمر الاغتراب بمراحل مختلفة، أولها مرحلة التهيؤ للاغتراب، حيث يشعر الفرد بفقدان السيطرة، وفقدان المعنى، ومن ثم يبدأ يشعر بغياب المعايير. وعندما يصبح الفرد عاجزاً أو فاقداً للسيطرة أزاء الحياة والمواقف الاجتماعية، فإنه يبدأ بالشعور المبدئي بالعزلة الاجتماعية وعندها تتساوى معاني الأشياء لديه. وينتقل بعد هذا إلى المرحلة الثانية التي يبدأ فيها الفرد بالرفض والنفور الثقافي، حيث تتعارض في هذه المرحلة اختيارات الأفراد مع الأحداث والتطلعات الثقافية، وفي هذه المرحلة يكون الفرد معزولاً عاطفياً ومعرفياً عن رفاقه، إذ ينظر اليهم على أنهم غرباء، وعند هذه النقطة ينتقل الفرد إلى المرحلة الأخيرة وهي التكيف والعزلة الاجتماعية (الرواشدة، ٢٠١١).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات بأن الإدارة قد تكون سبباً من أسباب الاغتراب. فالإدارة البيروقراطية والمركزية مصدر رئيسي من مصادر الاغتراب الوظيفي لأنها تساعد على فقدان الأفراد للسيطرة والقوة (الصرايرة، ٢٠٠٥). ولكن هناك تساؤل ما زال بحاجة للمزيد من البحث والتدبر والدراسة والتنقيب للإجابة عنه وهو: هل هناك ارتباط بين أنماط القوة لدى المديرين واغتراب العاملين معهم؟

مشكلة الدراسة:

لم يعط الباحثون والدارسون أهمية كبيرة لتقصي أنماط القوة التنظيمية التي يمتلكها مديرو مدارس المرحلة الأساسية في الأردن، فحتى الدراسات القليلة المتعلقة بتحديد واقع القوة التنظيمية لمديري المدارس الأردنية كدراسات جردانة (١٩٨٥)، والعساف (٢٠٠٥)، والسعود والعساف (٢٠٠٨) ركزت على المرحلة الثانوية، ولم تشمل مدارس المراحل الأساسية. ولم ينل موضوع الاغتراب الوظيفي لمعلمي المرحلة الأساسية في الأردن الأهمية التي يستحقها. ولذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن أنماط

القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في الزرقاء وعن درجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين فيها وتحديد العلاقة بينها.

وجاءت هذه الدراسة للأخذ بتوصيات ومقترحات بعض الدراسات السابقة كدراسة (السعود والعساف، ٢٠٠٨)، ودراسة (العساف والسعود، ٢٠٠٧)، التي أوصت بإجراء دراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين أنماط القوة التنظيمية ومتغيرات أخرى كالتي تناولها الباحث في الدراسة الحالية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أنماط القوة التنظيمة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أنماط القوة التنظيمة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل تختلف أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الاجتماعية ؟

٣- ما درجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم؟

٤- هل توجد فروق في درجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الاجتماعية ؟

٥- ما العلاقة بين أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء ودرجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- إن تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القوة التنظيمية قد يفيد المديرين من خلال تشجيعهم على التخلي عن الأنماط السلبية، وتبني الأنماط الايجابية، وقد يدفع صانعي السياسة التربوية في الأردن لتدريب المديرين على كيفية اكتساب وتطبيق أنماط القوة التنظيمية الفعالة.

٢- إن إظهار واقع اغتراب المعلمين قد يحثهم على تقصي أسبابه لتحاشيها، والتخلص منها.

٣- إن معرفة العلاقة بين أنماط القوة التنظيمية والاغتراب قد تفيد المديرين والمعلمين والمسؤولين التربويين في تخفيف التأثير السلبي لأنماط القوة التنظيمية لدى المديرين على اغتراب المعلمين، وتحاشي انعكاس الاغتراب لدى المعلمين على أنماط القوة التنظيمية عند المديرين.

٤- إن هذه الدراسة قد تسد نقصا في الدراسات على المستوى العربي والمحلي، فمعظم الدراسات السابقة ركزت على أنماط القيادة لدى المديرين، وأهملت أنماط القوة التنظيمية، وأكثرها ركز على اغتراب الطلاب، وتجاهل اغتراب المعلمين، ونادراً ما اهتم الباحثون بالعلاقة بين القوة التنظيمية للمديرين والاغتراب لدى المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسة وهي:

القوة التنظيمية: هي الإطار المرجعي لما يمتلكه مدير المدرسة من وسائل ومقومات تجعله قادراً على التأثير في سلوك المعلم للحصول على الاستجابة في الأمور الروتينية وغير الروتينية في العمل التربوي التي تتطلب المبادرة والجهد الإضافي للمعلم، وهناك عدة أنواع من القوة التنظيمية أهمها: قوة المكافأة، وقوة الإكراه أو الإجبار، وقوة القانون، وقوة الخبرة، وقوة المرجعية (السعود والعساف،

٢٠٠٨). والقوة التنظيمية اجرائياً هي الدرجة على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض لقياس أنماط القوة التنظيمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلميهم.

الاغتراب الوظيفي: هو حالة ذهنية يشعر فيها الفرد بأنه معزول عن المجتمع، أو هو شعور الفرد بالانفصال الجزئي عن ذاته، أو مجتمعه، أو الاثنين معاً. وأهم مظاهره مايلي: العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعنى، وغياب المعايير، والغربة عن الذات (السورطي، ٢٠٠٣). والاغتراب الوظيفي اجرائياً هو الدرجة التي يسجلها المعلم على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض والذي يتضمن ابعاد الاغتراب التالية: العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعنى، وغياب المعايير.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في مايلي:

الحد الموضوعي: تتقصى هذه الدراسة أنماط القوة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.

الحد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية الأساسية في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

الحد الزماني: تم تطبيق أداتي الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل جزأين رئسيين هما الأول الذي يتعلق بالأدب النظري عن أنماط القوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي، والجزء الثاني الذي يتناول بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

أ- الأدب النظري المتعلق بالقوة التنظيمية:

إن إدارة النظام التربوي تختلف عن إدارة النظم الاجتماعية الأخرى لأن مدخلاته غير متجانسة ولا متشابهة، ويصعب ضبطها والتحكم بها نظراً لاختلاف مستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وتباينها. وهذا يتطلب من القائد التربوي التركيز على الأبعاد الإنسانية العقلية، كالفكر الإنساني، ونماء ثقافته، وعلمه ومعارفه، وتطوير الجانب الشعوري لديه، وتفهم همومه ودوافعه، وعاداته وتقاليده، وأطره المرجعية التي تحكم سلوكه وتصرفاته (العساف والسعود، ٢٠٠٧).

والمؤسسات التربوية من أهم مؤسسات بناء المجتمع وتقدمه (الزبون وآخرون، ٢٠١٠). والإدارة التربوية هي من أهم الميادين في المجتمعات التي تهتم ببناء الأفراد والمجتمعات. وتعتبر المدارس من أهم المؤسسات التربوية التي أوجدها المجتمع لضمان استمراره. وهي مركز العملية التربوية والوحدة الأساسية للنظام التعليمي (شهاب، ٢٠٠٩).

ويطالب الجميع بمدارس فعّالة، والمدارس الفعّالة تحتاج لمدير فعّال (Schooley, 2010). لأن المدرسة هي التي تربي أجيال المستقبل وتعلمهم، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية المنبثقة عن الفلسفة التربوية (الزبون وآخرون، ٢٠١٠).

والقوة هي التي تترجم كل تفاعل وعلاقة اجتماعية في أي منظمة، وهي ظاهرة نشطة وملحوظة، وعامل أساسي في إدارة المنظمات، وفي عملية اتخاذ القرار، وأساس مهم في دراسة المنظمات، وإحدى المجالات الرئيسة في الإدارة (السعود والعساف، ٢٠٠٨). وكل منظمة تسعى إلى التغيير، والذي يتطلب ممارسة القوة (فرنش وجونير، ٢٠٠٠).

والإدارة المدرسية هي جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة، ورقابة، يقوم فيها مدير المدرسة مع العاملين معه في المدرسة من معلمين وإداريين بغرض تنمية التلميذ من جميع النواحي، ومساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه (المناعمة، ٢٠٠٥). وإن مقدرة أي مدرسة على تطوير عملية التعلم والتعليم فيها تتأثر تأثراً كبيراً بقيادة المدير الفعّالة (Le Roux, 2012)، والتي يجب أن يوازي فيها بين السلطة والقوة لتحسين وزيادة إنتاجية المعلمين (الحربي، ٢٠٠٦).

والأدب النظري حول القوة واسع ومعقد، ويعكس مدى غموض هذا المصطلح عند العلماء في مختلف المجالات (Shay, 2000). وأول إشارة لمفهوم القوة كانت لمكافيلي في كتابه (الامير) في القرن السادس عشر، وتبعه بعد ذلك توماس هوبز في القرن السابع عشر في كتابه (الطاغوت). وقد أشار مكافيلي للفكر اللامركزي والاستراتيجي للقوة والمنظمة، ورأى أن القوة هي وسيلة وليست مصدر، وأنها سعي وراء المزايا الاستراتيجية. وأما هوبز فقد وضح الفكر السببي للقوة على أساس انها تعني

الهيمنة، فالقوة عند هوبز مركزية وتركز على السيادة (Sadan, 1997). وأما ماكس فيبر فقد نظر إلى القوة على أنها تحقيق للأهداف بغض النظر عن مقاومة الاخرين (Gould, 2000).

وأما الباحثون في الإدارة فقد ركزوا على القوة الإشرافية أو التنظيمية، وذلك لانها مرتبطة بمخرجات التنظيم، وركز غيرهم من الباحثين على القوة السياسية، والعسكرية، وغيرها (Jahangir, 2003). فالقوة الداخلية والخارجية عند الإنسان أثارت الفضول عند العلماء على مر التاريخ. وعلى الرغم من أن مصطلح القوة يعتبر من المصطلحات الأساسية لفهم التفاعل بين الأفراد والمؤسسات التنظيمية، ما زال يعتريه بعض الغموض واللبس والتعقيد (Shay, 2000). وفي العادة، يصاحب مصطلح القوة انطباع سلبي، ومع ذلك فإنه موجود في كل تنظيم، وإدارة هذه القوة بطريقة سليمة يؤدي إلى النفع الكبير للتنظيم والأفراد معاً. فالقوة عامل أساسي للمدير لقيادة المنظمة نحو النجاح والاستمرار، وغيابها يؤدي إلى إعاقة عمل المنظمة. وهناك رغبة لدى المرؤوسين بأن يتمتع مدرائهم بالقوة والسلطة، لأن ذلك يساعدهم على أداء وتنفيذ عملهم بكفاءة (Gupta and Sharma, 2008; Gould, 2000).

وتعد القوة إحدى الخصائص التي تحدد العلاقة بين الرئيس والمرؤوس. وقد أظهرت بعض الدراسات أن تقدم المدراء ونجاحهم في قيادة المنظمة مشروط بمدى فعالية الاستخدام الأمثل لسلطتهم (Gupta and Sharma, 2008; Gould, 2000). ويعتبر كرت لوين Kurt lewin أن القوة هي إمكانية إحداث القوة على شخص آخر، أو بمعنى آخر، هي القوة القصوى التي يستطيع فيها الشخص (أ) إحداثها على الشخص (ب)، متأثرة بمقدار مقاومة الشخص (ب) لهذه القوة (Bruins, 1999; Raven, 1993). ويعرف فرنش وجونير (٢٠٠٠) القوة بأنها القدرة على الإملاء أو التأثير في أفعال الآخرين. ويعرفها روبنز بأنها مقدرة الشخص (أ) للتأثير في سلوك (ب)، مما يؤدي الى تصرف (ب)

وفقاً لرغبات (أ). وكلما زاد اعتماد (ب) على (أ)، كلما زادت قوة (أ). وأشار روبنز إلى أن القوة توجد عندما يمتلك شخص ما، شيئاً قيّماً يحتاجه الآخرون (Robbins, 2001)، فالقوة هي القدرة الكامنة في التأثير في الآخرين (العرفي والمهدي، ١٩٩٦). ويرى بعض الباحثين أن القوة ليست السعي للتأثير في الآخرين، بل هي إمكانية تقليل الاعتماد على الآخرين. وكثيراً ما تعتبر القوة بأنها قوة اجتماعية (Dijke and Poppe, 2006)، وتعني القوة الاجتماعية: التأثير المحتمل لمقدرة فرد ما للتأثير في معتقدات، أو اتجاهات، أو سلوكات آخرين (Pierro et al., 2012). وأيضاً هي المقدرة على حشد الجماعات والسيطرة على المعلومات والموارد من أجل تنفيذ شيئ ما (Kreitner and Kinicki, 2000). ويمكن أن تعرف القوة الاجتماعية بأنها ضبط للآخرين عن طريق الجزاءات السلبية وذلك لعدم الامتثال للنظم المنبثقة عن صاحب القوة (السالم، ٢٠٠٩).

ولابد أن يتمتع مدير المدرسة بنوع من القوة الإدارية الإيجابية لتحفيز العملية التعلمية والمحافظة على استمرارها (Schooley, 2010). والمدير الذي يتمتع بالقوة والمهارة الإدارية، يكون أكثر مقدرة من غيره على تحقيق النجاح في مدرسته. ولا تعني القوة هنا قوة الإكراه أو الاستغلال، ولكن تعني ممارسة التأثير للسعي وراء رؤية المدرسة وتحقيق أهدافها (Shay, 2000). وامتلاك المدير للقوة يعني المقدرة على الحصول على الأفعال المرغوبة (فرنش وجونير، ٢٠٠٠).

مصادر القوة:

يمكن أن تعرف مصادر القوة بأنها المصادر أو الخصائص أو السمات التي يتمتع بها الشخص (Gupta and Sharma, 2008)، أو الجماعة، حتى يحصل التأثير في الاخرين (Stiles, 2008). ويرى بعض الباحثين أن التصنيف الذي اقترحه فرنش ورافن منذ سنوات عديدة لا يزال يحظى بقبول واسع بين المهتمين بموضوع القوة (Jahangir, 2003; Lunenburg,2012; Lian and

Tui, 2009 ; حريم، ٢٠٠٣)، فقد قام كل من فرنش ورافن بتقسيم مصادر القوة إلى خمسة مصادر أو أنماط (قوة المكافأة، والإكراه، والشرعية، والمرجعية، والخبرة) (Raven and French,1958)، يمكن ادراج ثلاث منها تحت مسمى القوة التنظيمية وهي (الشرعية، المكافأة، والإكراه)، واثنتان منها تحت مسمى القوة الشخصية وهي (الخبرة والمرجعية). ومصادر القوة الشخصية لها علاقة بالموظفين، والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي أكثر من مصادر القوة التنظيمية. ولكن بشكل عام لايمكن النظر إلى أنماط القوة أو مصادرها على أنها منفصلة عن بعضها البعض، فيمكن للمدير أو القائد استخدام أنماط القوة جميعها بدرجات مختلفة حسب الموقف (Lunenburg, 2012).

١- قوة المكافأة Reward Power: وتعني مقدرة المدير على تقديم منافع إيجابية للعاملين، وذلك بغية إمتثالهم، وإطاعتهم للأوامر (العطية، ٢٠٠٣)، فيتكون عند العامل شعور بأن المدير سوف يكافأه عند قيامه بالعمل الذي يرغب به المدير (Jahangir, 2003)، وتكون المكافأة عن طريق تقديم زيادة في الأجر، أو ترقية أو إعطاء العامل امتيازات وظيفية (Raven, 2008).

٢- قوة الإكراه Coercive Power: وتعني استجابة العامل أو طاعته لرغبات المدير، لأن المدير لديه المقدرة على إيقاع العقاب (Aguinis et al., 1994).

وتتشابه كل من قوة الإكراه والمكافأة من حيث؛ أن المدير في كلا الحالتين من استخدام القوة يقوم بتقديم شيئ ما لتحقيق الامتثال، مع ترك انطباع سلبي (كالخوف والإحباط) عند استخدام قوة الإكراه، وعكس ذلك عند استخدام قوة المكافأة (Gould, 2000).

٣- قوة الشرعية: Legitimate Power: وتعني القوة التي يحصل عليها الشخص من خلال موقعه الوظيفي، أو دوره الرسمي في المنظمة. وهذا الموقع الوظيفي أو الدور الرسمي، يمكن المدير من إدارة العاملين وحصوله على امتثالهم لأوامره (Stiles, 2008).

وهناك تشابه أيضاً بين قوة الإكراه وقوة الشرعية، من حيث القرار المتخذ في كليها من قبل المدير يؤثر تأثيراً كبيراً على العامل، ولا يمتلك العامل إلا الإمتثال لذلك القرار، إما خوفاً من العقاب (قوة الإكراه)، أو لقبوله بأن المدير يمتلك الحق الشرعي في القرار المتخذ (قوة الشرعية). وأما الاختلاف بينهما فهو في درجة المراقبة على العامل، فالمراقبة على العامل في نمط الإكراه مستمرة ومهمة على عكس ذلك عند استخدام قوة الشرعية (Raven and French,1958; Raven, 1993; Raven, 2008).

٤- قوة المرجعية Referent Power: وتعني قوة المدير التي تنتج عن امتلاكه لصفات وخصائص محببة تثير إعجاب العاملين، وتؤدي إلى امتثالهم لأوامر المدير (Raven, 1993) .

٥- قوة الخبرة Expert Power: وتعني قوة المدير التي تنتج عن اعتقاد العاملين بأن المدير يمتلك معرفة وخبرة خاصة، ومهارات متميزة، تميزه عن غيره من العاملين (Ward, 2001).

نظريات القوة الإدارية:

تناول السالم (٢٠٠٩) نظريات القوة الإدارية في ضوء مدخلين:

أولاً: مدخل العلاقات الشخصية: ويندرج تحت هذا المدخل النظريات التالية:

- نظرية القوة عند ماكس فيبر (Max Weber)، حيث نظر فيبر للقوة على أنها القدرة على إرغام الآخرين على الطاعة بغض النظر عن مقاومتهم الشخصية.

– نظرية المجال لكرت لوين (Kirt Lewin)، وترى هذه النظرية أن هناك قوى عديدة داخلية وخارجية تؤثر على سلوك الفرد طيلة حياته.

– نظرية اعتمادية القوة، ترتبط هذه النظرية بكل من ثيبوت وكيلي، وفي هذه النظرية فإن القوة تنتج عندما يعتمد شخص بأمر ما على شخص آخر.

ثانيا: مدخل البناء التنظيمي، ويهتم هذا المدخل بهيكلة القوة، والتي تعني مستويات التأثير في المنظمة، فالمستوى التنظيمي الذي قد يمثله أحد الموظفين، قد يمتلك التأثير على بعض أفراد المنظمة ولكن في الوقت نفسه قد يكون متأثراً بمستويات أعلى منه في التنظيم. والنظريات التالية تمثل هذا المدخل:

– نظرية التبادل الإجتماعي: وتعني أن هناك نقصاً في الموارد عند بعض الأشخاص، ومن يمتلك هذه الموارد يصبح مؤثراً ويمتلك القوة، وهذه الموارد تؤدي إلى التبادل الاجتماعي بينهم. وكلما زادت قيمة هذه الموارد، كلما زادت قوة الشخص الذي يمتلكها.

– نظرية التبادل والقوة في الحياة الاجتماعية، وينظر إلى القوة في هذه النظرية كأداة تداول فاعلة بيد من يمتلكها، فمن يمتلك القوة، يمتلك السيطرة على المعاملات الإدارية والإلتزامات الوظيفية.

– نظرية القوة الشبكية: ترى هذه النظرية أن القوة المؤثرة هي قوة المنظمة أكثر من أن تكون قوة فردية، فهناك تشابك بين المنظمات يؤدي إلى عملية تبادل بينهم، وهذه العملية تؤدي إلى ظهور القوة لمن يمتلك استقلالية أكثر من غيره على هذه الموارد.

القوة التنظيمية

مفهوم القوة التنظيمية:

تعرّف القوة التنظيمية بانها القابلية التي يمتلكها أحد الاشخاص للتأثير في الأفراد وذلك لتحقيق نتائج مرغوبة (ابوزيد، ٢٠١٠)، أو هي تعبير عن قوة المدير على التأثير في قرارات المؤسسة، ومقدرة الفرد على جعل الطرف الآخر يعمل بالشكل الذي يريد (السالم، ٢٠٠٩).

وأصبحت القوة التنظيمية تمثل موضوع اهتمام المؤسسات الفاعلة في الدول المتقدمة، وتحتل مكانة متميزة في عقلية متخذي القرار. وتؤدي القوة التنظيمية إلى خلق الإبداع الوظيفي، وتعد سمة مميزة للمنظمات المعاصرة (ابوزيد، ٢٠١٠).

الفرق بين القوة التنظيمية والسلطة الرسمية:

هناك خلط شائع لدى الكثيرين بين القوة والسلطة، فالسلطة هي الحق الشرعي في إصدار الأوامر وإجبار الآخرين على تنفيذها (احمد، ٢٠٠١)، وهي أيضاً الحق الشرعي في التصرف، واتخاذ القرار، والقدرة على الأمر أو النهي في مجالات محدودة ضمن إطار قانوني وموضوعي محدد، وتستمد هذه السلطة من المركز الوظيفي بغض النظر عن من يشغله (العواملة، ١٩٩٥). بينما القوة، فإن القائد يستمدها إما من مركزه الذي يكفله له القانون أو من تأثيره على أفراد الجماعة العاملين معه (احمد، ٢٠٠١)، وهي أوسع من السلطة لأنها تتضمن القدرة على التأثير عموماً (العواملة، ١٩٩٥). وهي تعني القدرة على قيادة الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة، ولذلك فهي العامل الرئيسي لاستدامة فعالية المنظمة ودوام تأثيرها (Altinkurt and Yilmaz, 2012) .

فالسلطة تستند إلى الوظيفة التي يشغلها الفرد، وإلى السياسات والأنظمة والتعليمات السائدة في المنظمة، وتمثل السلطة جانباً فقط من القوة، فالفرد يستطيع التأثير في الآخرين دون أن يمتلك

السلطة (حريم، ٢٠٠٣)، فالسلطة أساس المسؤولية. وتتميز السلطة عن القوة بأنها مخولة من جهة ما إلى شخص معين، وأنها مقبولة عند المرؤوسين، وتستخدم السلطة رأسياً، أي من أعلى الى أسفل، بينما تستخدم القوة في كل الاتجاهات، فالسلطة جزء من القوة ولكن أقل نطاقاً (حريم، ١٩٩٦).

ب- الأدب النظري المتعلق بالاغتراب الوظيفي:

إن الإشارات العديدة لمفهوم الاغتراب كان يعتريها الغموض أكثر من الوضوح، وأحياناً كان يقوم نفس الكاتب أو الباحث بعرض هذا المفهوم بشكل يختلف عن الآخر، إلى أن قام سيمان Seeman بتوضيحه ووضع له خمس مكونات هي (العجز، غياب المعايير، العزلة الاجتماعية ،اللامعنى، الاغتراب عن الذات) (زاهي والساسي، ٢٠٠٦). وقد تم اشتقاق أو استنتاجها عن طريق تحليل علم الاجتماع الكلاسيكي (المحمداوي، ٢٠٠٧).

ويعتبر مصطلح الاغتراب في اللغة الانجليزية Alienation من أصعب الكلمات وأكثرها تعقيداً. وتعددت المعاني له في اللغتين الانجليزية والالمانية. ولزمن طويل كان له ثلاث مجالات هي: المجال القانوني، الاجتماعي، والنفسي. فالمجال القانوني يعني التخلي عن الحقوق والملكيات ونقلها. والمجال النفسي يعني غياب الوعي الذهني (Farahbod et al., 2012). وأما المجال الاجتماعي فيعني القطيعة والكراهية والانفصال عن الذات والمجتمع والعمل (دمنهوري، ١٩٩٧). فالاغتراب بمعنى انتقال الملكية، يعني انتقال شيئ ما من شخص إلى آخر، وخلال عملية الانتقال تلك يصبح الشيئ مغتربا عن مالكه الأول، ويدخل في حيازة مالكه الجديد. وأما المجال النفسي، أو بمعنى التصدع الذهني يشير إلى الشخص غير السوي، أو غياب الوعي الذهني ونقص الصحة العقلية. والمجال الاجتماعي للاغتراب فيعني التشيؤ، بمعنى أن يعامل الإنسان كموضوع، أي لا شخصياً، وأن تحول الموجودات الإنسانية إلى "أشياء". وأيضاً هو انفصال ذات المرء عن الآخرين أو الانفصال عن

مجتمعه. والاغتراب هو حالة تحول الكائن أو الإنسان خارج ذاته، أي مغترباً عن ذاته. والاغتراب عند افلاطون هو حالة من التجاوز، أي أن الإنسان فقد وعيه بذاته فصار مغترباً عنها ومرتبطا بالله. وهنا يشير افلاطون إلى الاغتراب بالجانب الإيجابي الذي يقوم على التأمل الحق. والاغتراب بمعنى الاغتراب داخل الشخصية يشير لفقدان الشخص علاقته الدافئة مع الآخرين لتصبح علاقة فاتره، وقد شاع هذا الاستخدام في الأوساط الدينية. وفي اللغة العربية فقد ورد معنى الاغتراب بمعنى الانفصال، وبمعنى اغتراب الملكية أي فقدان الإنسان للسيطرة على الملكية (شتا، ١٩٩٧). وكلمة غربة في اللغة العربية، وردت في سياقين اثنين: ديني ونفسي – اجتماعي، وبمعان كثيرة لا تختلف كثيراً عن معاني الكلمة اللاتينية Alienation (رجب، ١٩٩٣).

وبعد ذهاب العصور الوسطى وقدوم العصر الحديث، ظهرت نظرية العقد الاجتماعي، والتي اهتم اصحابها بمسألة إنتقال الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة الاجتماع البشري (الحالة الاجتماعية)، واهتموا بشروط قيام المجتمع المدني والسياسي. وتدل هذه النظرية أن المجتمع قد تكون نتيجة تخلي الأفراد وتنازلهم على نحو طوعي واختياري عما يمتلكون من حق طبيعة، كانوا يتمتعون بها في حالة الطبيعة، وذلك من أجل مصلحتهم وضمان أمنهم. وما التنازل أو التخلي عن الحقوق الطبيعية ونقلها إلى المجتمع إلا ترجمة لمفهوم الاغتراب (رجب، ١٩٩٣).

ويمكن أن يعرف الاغتراب بأنه شعور بالانفصال عن الخبرات الداخلية للفرد، أو الافتقاد إلى الوعي بها. فالمغترب لا يستطيع أن يدرك من هو، أو بماذا يشعر، ولا بما يحدث في داخله، فذاته تبدو غريبة عنه. ويرى آخر أن الاغتراب يتجلى في عدة مظاهر هي فقدان الثقة وانعدام الألفة والقلق والاكتئاب والعدوانية، والإحساس الحاد بالانفصال عن الذات، يصاحبه إحساس بالرفض للمعطيات

الثقافية للمجتمع وعدم الالتزام بمعاييره. وايضاً يمكن أن يعرف الاغتراب على أنه فقد للذات، أو غربة عن الطبيعة أو الوجود، وأنه انفصال أساسي في الطبيعة الإنسانية (عسل ومجاهد، ٢٠١٠).

نبذة تاريخية عن الاغتراب:

لقد تم استخدام مصطلح الاغتراب في اللغة اليونانية القديمة بمعنى الانفصال عن الجسد (Temel et al., 2013)، ولكن الاستخدام المنظم لمصطلح الاغتراب جاء على يد الفيلسوف الالماني هيجل، والذي تأثر في تناوله للمفهوم بكل من روسو، وشللر. ويشير هيجل إلى نوعين من الاغتراب هما: الاغتراب المتمثل في عملية السلب، والتي تتم فيما بين الإرادة العامة والخاصة، وتتحول بمقتضاها الإرادة العامة إلى إرادة خاصة والخاصة إلى عامة. والنوع الثاني هو اغتراب الانفصال، وأول نوع من أنواع الانفصال يظهر في انفصال الذات عن العقل الموضوعي وذلك لعدم وعيها به وتشربها له. والنوع الثاني من الانفصال يتمثل في انفصال الروح الذاتي. والإنسان المغترب عند هيجل هو الإنسان الذي يعيش في عالم ميت لا إنساني. فالقاعدة العامة عند هيجل هي ضرورة اجتياز هذا العالم لمرحلة التمزق والاغتراب من أجل بلوغ مرحلة الوحدة والاتساق (شتا، ١٩٩٧). وهناك مجال آخر للاغتراب عند هيجل هو مجال فقدان الاستقلال الذي يحدث حينما يصبح المرء معتمداً على الآخرين في الحصول على الوسائل التي يرغب من خلالها في تأكيد استقلاله وتنمية فرديته. ويعتبر هيجل أول من رفع اصطلاح الاغتراب الى مرتبة الأهمية الفلسفية (المحمداوي، ٢٠٠٧).

وأما ماركس فقد دل مصطلح الاغتراب عنده على معاني كثيرة، ولكن المعنى الذي ركز عليه هو نزع إنسانية الإنسان وفقده لاستقلاله واغترابه عن غيره من البشر، وانغماسه في عمل مجرد من أي أصالة أو عفوية أو خلق، وهذه جوانب متعددة لاغتراب الإنسان عن طبيعته الحقة (شاخت، ١٩٩٥).

وفي مرحلة ما قبل هيجل وأثناء المرحلة الهيجلية، كان مصطلح الاغتراب يحتمل معنيين؛ المعنى السلبي والإيجابي، ولكن بعد المرحلة الهيجيلة بدأت تظهر النظرة الأحادية لمصطلح الاغتراب، أي التركيز على معنى واحد، هو المعنى السلبي تركيزاً طغى على المعنى الإيجابي، حتى كاد أن يلغيه، فغدونا لا نرى المصطلح الا مقترناً وفي أغلب الاحوال، بكل ما يهدد وجود الإنسان وحريته بالاستئصال أو التزييف، وأصبح الاغتراب وكأنه مرض أصيب به الإنسان الحديث، عليه أن يقضي عليه ويبرأ منه. وهذا يعني أن مصطلح الاغتراب قد أخذ يفقد ما كان يتميز به، عند هيجل خاصة، من ازدواج في المعنى (رجب، ١٩٩٣).

عناصر الاغتراب

يتكون الاغتراب من خمسة عناصر هي:

١ – العجز Powerlessness :

ويعود (العجز) في جذوره إلى هيجل (Hegel) وماركس (Marx)، وذلك من خلال تناولهم مشاكل العمال الذين يعملون في المصانع. وأضاف ويبر (Weber) أن الجميع كعاملين يعانون من الاغتراب كالعلماء والمدرسين وغيرهم من العاملين ولا يقتصر هذا الشعور على فئة دون أخرى (Dean, 1961). ومن ناحية أخرى فإن العجز يكون عند عدم مقدرة السلوك المتوقع أو المحتمل من قبل الشخص على تحديد النتائج أو التعزيزات التي يرغب بها (Seeman, 1959). وأيضاً هو الشعور بعدم القدرة على التأثير في الشؤون الخاصة والعامة، وعدم المقدرة على تقرير المصير أو حتى المشاركة في صنعه، والشعور بحالة من القهر والاستلاب وغياب القدرة على الاختيار (السورطي، ٢٠٠٣). وهو أيضاً شعور الفرد بأن مصيره متروك لغيره، وتحدده مصادر خارجية (الجماعي، ٢٠٠٧).

٢- غياب المعايير Normlessness :

ويعود غياب المعايير بالأصل إلى دوركايم، ونتج هذا المصطلح عن طريق ملاحظة دوركايم لظاهرة الانومي (Dean, 1961)، وهي حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه (خليفة، ٢٠٠٣)، والتي تعني أيضاً تغيرات مفاجئة في الوضع الاقتصادي من خسائر ومكاسب، وينتج عن ظاهرة الانومي شعور شخصي له ثلاث حالات: قلق شديد- الشعور بالانفصال عن معايير الجماعة- الشعور بعدم وجود أهداف معينة (Dean, 1961). وغياب المعايير هو غياب القيم الثابتة في المجتمع، أو انحلالها وتناقضها وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين، وكثيراً ما ينتج عن ذلك الفردية المتطرفة، والانتهازية، والنفعية، والاعتماد على الحظ والصدفة (السورطي، ٢٠٠٣). ويقصد بها أيضاً عدم الالتزام الكامل بالتقاليد والضوابط الاجتماعية (الجماعي، ٢٠٠٧).

٣- العزلة الاجتماعية Social Isolation:

والعنصر الثالث من عناصر الاغتراب يعود أيضاً إلى دوركايم، من حيث ملاحظته لظاهرة الانومي، والتي ينتج عنها بالإضافة لغياب المعايير، العزلة الاجتماعية. وينتج الشعور بالعزلة الاجتماعية عن طريق انفصال الفرد عن معايير المجتمع السائدة (Dean, 1961)، وتعني أيضاً الوجود الجسدي أو المادي في المجتمع، والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته والعقليات السائدة فيه، وذلك لانعدام التكيف الاجتماعي أو لضآلة الدفء العاطفي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد (السورطي، ٢٠٠٣).

٤- غياب المعنى Meaninglessness :

وهذا البعد من أبعاد الاغتراب يعود لإدراك الفرد وفهمه للأحداث التي يشارك فيها (Seeman, 1959)، وهو أيضاً فقدان الحياة لمعناها ودلالاتها، وشعور الفرد بأن حياته خالية من الأهداف التي يستحق أن يعيش لها ويضحي من أجلها، وبأنه يفتقر إلى مرشد أو موجه لسلوكه (السورطي، ٢٠٠٣). فالفرد المغترب وفقاً لهذا المعنى من معاني الاغتراب، يشعر أن الحياة لا معنى لها لكونها تسير وفق منطق غير مفهوم وغير معقول، وبالتالي يفقد واقعيته ويحيا باللامبالاه (خليفة، ٢٠٠٣).

٥- الاغتراب عن الذات Self-estrangement:

والمكون الأخير للاغتراب هو (الاغتراب عن الذات) ويعني إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً، وشعور الفرد بأن ذاته وقدراته تصبح مجرد أشياء منفصلة عنه (السورطي، ٢٠٠٣). فلا يستطيع الفرد نتيجة لذلك أن يتواصل مع نفسه وشعوره بالانفصال عما يرغب في أن يكون عليه (خليفة، ٢٠٠٣).

أنواع الاغتراب:

أورد خليفة (٢٠٠٣) خمسة أنواع للاغتراب هي:

١- الاغتراب الثقافي: ويتم التركيز هنا على الهوية الثقافية والتي تعد أساس تماسك المجتمع وتطوره، وهي أكثر أهمية في حياة المجتمع من أي أمور أخرى مادية واقتصادية. وأن ما يحدث من حالات تمرد وعصيان وخروج عن الأعراف والقيم إنما تعبر عن أساليب الرفض لثقافة المجتمع بل والشعور بالغربة والاغتراب. والشعور بالهوية هو أساس الشعور بالانتماء، وأما فقدان الفرد لهويته فإن ذلك يؤثر بشكل مباشر على شعور الفرد بالعزلة والاغتراب واليأس والتشاؤم.

٢- الاغتراب النفسي: وهو مفهوم عام وشامل يشير إلى الحالات التي تتعرض فيها وحدة الشخصية للانفصال أو للضعف والانهيار، وذلك بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم في داخل المجتمع. ويجدر الإشارة هنا إلى أنه من الصعب تخصيص نوع مستقل نطلق عليه الاغتراب النفسي، وذلك نظراً لارتباطه بجميع أنواع الاغتراب الأخرى. ويتحدد هذا المفهوم عن طريق ما يحصل للفرد من عدم تكيف وقلق، وعدم الثقة بالنفس وغياب الإحساس بالتماسك الداخلي في الشخصية، وضعف أحاسيس الشعور بالهوية والانتماء.

٣- الاغتراب الاقتصادي: ويمثل هذا النوع من الاغتراب مصطلح التشيؤ، الذي يعني أن يعامل الفرد كما لو أنه شيئ وأنه تحول إلى موضوع وفقد إحساسه بهويته، وانفصال أهداف العامل وغاياته عن أهداف وغايات المنظمة أو المجتمع. والشعور بالعجز وعدم السيطرة على مراحل وإيقاع عمله.

٤- الاغتراب السياسي: وهو يعد من أكثر أنواع الاغتراب شيوعاً في المجتمع المعاصر بوجه عام وفي المجتمعات العربية بوجه خاص. وتبدو مظاهره وتجلياته في العجز السياسي الذي يشير إلى أن الفرد المغترب ليست لديه القدرة على أن يصدر قرارات مؤثرة في الجانب السياسي. أي أن الفرد ليس له دور في العملية السياسية.

٥- الاغتراب الديني: إن ما يوضح هذا النوع من الاغتراب حديث الرسول عليه الصلاة والسلام (بدأ الاسلام غريباً وسيعود غريباً كما بدأ، فطوبى للغرباء). وهذا النوع من الاغتراب يدل على النوع الايجابي من الاغتراب، حيث سُئل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) من الغرباء؟ قال: الذين يصلحون إذا فسد الناس.

وأشار خليفة إلى أن الفصل بين هذه الأنواع به شيئاً من التعسف، فهناك ترابط وتداخل بين جميع أشكال الاغتراب وأنماطه.

خصائص الإنسان المغترب:

إن للإنسان المغترب خصائص وملامح أشار إلى بعضها الجماعي (٢٠٠٧) كما يلي:

- عدم وجود أهداف ترشد مسيرته في الحياة.

- ضعف معاييره الاجتماعية، وتهلهل قيمه، الأمر الذي يجعله عاجزاً عن إقامة حوار بينه وبين نفسه من جانب، وبينه وبين مجتمعه من جانب آخر، فتكون النتيجة عزلته النفسية والاجتماعية.

- نظرته إلى الحياة نظرة عبثية، لا معنى لها.

- شعوره بأنه مجرد من إنسانيته، ويعامل على هذا الأساس، مما يجعله يشعر بعدم الأمان والاطمئنان.

- تمرده ورفضه لأي التزامات من قبل المجتمع، وعمله على مقاومتها بكل الطرق.

- فقدانه للانتماء الديني والوطني، وذلك بسبب اهتزاز قيمه وعدم اكتراثه بها.

- تهافته على المادة التي اصبحت بالنسبة له غاية وليست وسيلة، ومن اجلها يمكن أن يفعل أي شيئ.

الأسباب الرئيسية للاغتراب الوظيفي:

لقد أشار السورطي (٢٠٠٣) والسورطي (٢٠٠٩) و(Farahbod et al., 2012) إلى العديد من أسباب الاغتراب بشكل عام، وعند المعلمين، بشكل خاص أهمها مايلي:

الأسباب العامة للاغتراب:

- قلة التعيين للوظيفية حسب الكفاءة والإمكانات.

- عدم تغطية الرواتب والمكافآت تكاليف الحياة.

- روتين العمل.

- عدم التواصل بين الموظفين والإدارة.
- الفرق الشاسع بين ما يتلقاه الموظفين من أجور ومكافآت وبين ما يتلقاه المدراء.
- المراقبة الشديدة على الموظفين.
- طول وقت العمل.
- الاختيار الخاطئ للمشرفين.
- عدم مشاركة الموظفين باتخاذ القرار، وخاصة إذا كان القرار يتعلق بهم.
- غياب الامن الوظيفي.
- إعطاء القليل من الاستقلالية في العمل.
- ظروف العمل غير الواضحة والمفهومة.
- عدم تحقيق طموح الموظف.
- عدم الشعور بالرضا الوظيفي.

وأما الأسباب الخاصة بالمعلمين فمنها مايلي:

- وجود أزمة في المعايير المطبقة في تعيين المعلمين وتقويم أدائهم.
- النظرة المتدنية لمهنة التعليم.
- قصور نظام الترقيات.
- وقوع المعلم المبدع ضحية لأساليب التقويم التقليدية وأساليب الضبط الاجتماعي.
- سلبية اتجاهات الطلبة نحو معلميهم.
- قلة معنى معظم ما درسه المعلمون في الجامعة.
- قلة أهمية الكثير مما يقوم المعلمون بتدريسه في حياة الطالب اليومية.

- عدم تقدير التفوق الأكاديمي للمعلم.
- ضياع جهود المعلم بسبب عدم قدرته على استثارة الطلاب.
- غلبة المادية على القيم السائدة.
- إحساس المعلم بالملل لتكرار ما يقوم بتدريسه.
- قلة العائد المادي من مهنة التعليم.
- شعور المعلم بأن مهنته فقدت معناها.
- مسؤولية المعلمين أدبياً وفكرياً عن الطلاب بغض النظر عن الاختلاف فيما بينهم.
- كثرة الخدمات الاجتماعية والتثقيفية التي يتوقعها المجتمع من المعلمين.
- خضوع عملية تقييم المعلمين لمعايير وأسس ذاتية وغير موضوعية.
- ضعف المكانة الاجتماعية للمعلمين، وإحساسهم بالانفصال عن الجاه الاجتماعي، وحرمانهم من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة مثلاً.
- عدم خضوع الخطط والأساليب التعليمية في المدارس لاجتهادات وأراء المعلمين الشخصية لأنها برامج رسمية مستقلة عن نزعاتهم وميولهم الفردية.
- تعرض المعلمين عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسبب إنتشار الانحراف بين كثير من الشباب، وتردي المستويات الفكرية والعلمية والخلقية التي يعزوها الناقدون إلى تقصير المعلمين.

إن اغتراب المعلمين يؤثر على اغتراب الطلاب داخل الصفوف (Kimbrough, 2005). وإن خطورة اغتراب المعلمين تكمن في أنه كثيراً من الاحيان يقود إلى إحباطهم، وشل قدراتهم، وإضعاف الانتماء المهني، ورضاهم عن مهنتهم، والتزامهم بواجباتهم وأخلاقياتها (السورطي، ٢٠٠٣).

الآثار السلبية للاغتراب لدى المعلمين:

إن القلق والاحباط من أهم الأمور الملاحظة وبشكل كبير عند المعلمين الذين يشعرون بالاغتراب، ويرافق هذا الشعور تغيب عن العمل، وتأخر، وإساءة تصرف، وإنتاجية قليلة، ويعتبر وجود هذا الاغتراب الوظيفي داخل المدرسة، من العوامل المؤثرة سلباً في الصحة النفسية لدى المعلمين، وقد يؤثر ذلك على كل المدرسة في فترة قصيرة. ويمكن ان ينشأ الاغتراب الوظيفي عند المعلمين من الشعور باللامبالاه والكراهية وخيبة الأمل، وأيضاً من الإحباط والموقف السلبي تجاه التعليم، وغياب الاهتمام بالعمل والتعليم وأخيراً من العزلة الاجتماعية (Farahbod et al., 2012). والاغتراب يرتبط بعدم الرضا عن التنظيم في المدرسة التي يعمل بها المعلم (دمنهوري، ١٩٩٧).

وهناك دراسات أكدت وجود الاغتراب الوظيفي بمظاهره المختلفة لدى قطاعات واسعة من المعلمين العرب. لأسباب متعددة أهمها التعليم التسلطي القهري السائد في الوطن العربي الذي يشعر المعلم في ظله بالعجز لأن تأثيره على العمليتين التعلمية والتعليمية محدود، ويشعر باللامعنى لأن النظم التعليمية عصية على الفهم، ويصعب عليه التنبؤ بخط السير المستقبلي لتلك النظم، ويشعر بالاغتراب عن الذات لأنه ينخرط في عملية تعلمية تعليمية يغلب عليها القسر والإجبار، وتغيب عنها في كثير من الاحيان عناصر الرضا والرغبة والارتياح. ويعاني المعلم أيضاً من الشعور بغياب المعايير، لأن الكثير من القرارات المتعلقة به يتخذها المسؤول نيابة عنه وبغيابه مما يؤدي إلى رفضه لها، بل ورفض معايير المؤسسة التعليمية كلياً. ويعاني أيضاً من عزلة اجتماعية تجعل هذا المدرس يعيش بجسده ولكن روحه تحلق بعيداً (السورطي، ٢٠٠٣). ويرى بعض الباحثين بأن معلمي المرحلة الثانوية في الأردن يعانون من الاغتراب الوظيفي المرتفع، الذي ينتج عن ضغوط العمل المتزايدة على المعلمين، وقلة الحوافز، وعدم المشاركة في صنع القرار، وقلة العائد المادي (عويدات، ١٩٩٥).

ثانيا: الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

سيقوم الباحث بتصنيف الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة إلى قسمين هما:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالقوة التنظيمية:

أجرت جردانة (١٩٨٥) دراسة هدفت الى التعرف إلى أسس قوة المدير وإيجاد الفرق بين ما يراه المديرون والمعلمون لهذه الأسس. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) مديرا و(١٩٦) معلماً، واستخدمت الباحثة استبانة مخطط تصور القوة. وأشارت النتائج إلى أن أسس قوة المدير في المدارس الثانوية في الأردن مرتبة تنازليا كالآتي: قوة الخبرة، قوة المرجع، قوة الإثابة، قوة المعلومات، قوة القانون، قوة الإكراه، قوة العلاقات. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق بين نظرة المعلمين والمديرين لأسس القوة وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس والسلطة المشرفة.

وركزت دراسة جونسون وشورت (Johnson and Short, 1998) على اختبار العلاقة بين قوة القائد المدير الأساسية وتمكين المعلمين وامتثالهم، ومقدار الصراع مع الذات ومع الزملاء. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً يعملون في مدارس الجنوب الامريكي. واستخدم الباحثان مقياس رحيم (Rahim,1989) لقوة القائد، ومقياس شورت و رينهارت (Short and Rienhart,1988) للتفويض، ومقياس رحيم (Rahim,1988) للإذعان والصراع. وأشارت النتائج إلى أن قواعد الشخصية للمدير (الخبرة والمرجعية) ارتبطت بشكل قوي مع مستويات متدنية من الصراع، وإحساس المعلم بالتفويض، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتغيرات الديمغرافية ومتغيرات الدراسة المستقلة التابعة.

وركزت الدراسة التي أجراها إركول وآخرون (Erchul et al,. 2001) على المرشدين النفسيين العاملين في مدارس جنوب غرب امريكا، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) منهم، وتوصلت إلى أن

المرشد النفسي يميل إلى استخدام نمط القوة اللين (Soft Power) أكثر من استخدامه لنمط القوة القاسي (Harsh Power). وبينت الدراسة أيضاً أن أنماط القوة المناسبة للمرشدين النفسيين هي نمط قوة المرجع ونمط قوة الخبرة.

وأعد النوباني (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين، واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي، والتزامهم التنظيمي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٩) مدير تربية، ومشرفاً تربوياً، ومدير مدرسة ثانوية في أربع عشرة مديرية من مديريات التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وفقاً لعددها في ثلاثة أقاليم (الشمال، الوسط، والجنوب). وأظهرت نتائج الدراسة أن مصادر قوة القادة التربويين في الأردن مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة ممارستها كانت: الإقناع وإدارة الصراع، والمكافأة، والخبرة، والمرجعية، والشرعية، والمعلومات والمكانة الاجتماعية، وأخيراً القسرية. وأظهرت النتائج أيضاً أن اتجاهات القادة التربويين نحو التغيير التنظيمي كانت إيجابية. وأن العلاقة بين مصادر القوة والاتجاهات نحو التغيير التنظيمي كانت إيجابية أيضاً.

وأعدت العساف (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven, 1968)، وبيان علاقتها بمركز الضبط، ودافعية الانجاز لمعلمي مدارسهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن والبالغ عددهم (١٢٨٩٧) معلماً ومعلمة. وشملت عينة الدراسة (٦٤٧) معلماً ومعلمة مثلوا حوالي (٥%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم في مدارسهم كانت مرتفعة، واحتلت سلطة القانون المرتبة الأولى، ثم سلطة الخبرة، وجاءت سلطة المرجعية في المرتبة الثالثة، وتلتها في المرتبة الرابعة سلطة الإكراه، واحتلت سلطة المكافأة المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة السعود والعساف (٢٠٠٨) إلى الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وبيان علاقتها بمركز الضبط لدى معلمي مدارسهم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٤٧) معلماً ومعلمة. واستخدم الباحثان استبانة لجمع المعلومات احتوت على مقياس رحيم وماجنر لمصادر السلطة، ومقياس روس وميدوي لمركز الضبط. وكانت نتائج الدراسة كالتالي: كانت درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لمصادر سلطتهم في مدارسهم مرتفعة. وجاء ترتيب هذه المصادر تنازلياً بحسب أهميتها على النحو التالي: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة الإكراه، وسلطة المكافأة. وأظهرت النتائج أيضاً أن مركز الضبط عند المعلمين يميل إلى الضبط الخارجي.

وركزت دراسة المطيري (٢٠٠٨) على مصادر السلطة لمديري مدارس المرحلة الثانوية في الكويت، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمصادر السلطة كانت متوسطة. وجاء الترتيب التنازلي لمصادر السلطة حسب درجة ممارستها كما يلي: المكافأة، والإكراه، والقانون، والمرجعية، وأخيراً الخبرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمصادر السلطة تعزى إلى الجنس، ولصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمصارد السلطة تعزى لمتغير الخبرة.

واهتمت دراسة التنكورت ويلمز (Altinkurt & Yilmaz, 2012) بالعلاقة بين مصادر القوة التنظيمية للمدراء وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) معلماً

ومعلمة يعملون في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة كوتاهايا غرب تركيا. وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

– وجود درجة عالية من المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

– ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمصادر القوة.

– ترتيب هذه المصادر تنازلياً وفقاً لأهميتها كان على النحو التالي: قوة القانون، وقوة الخبرة، وقوة الإجبار أو الإكراه، وقوة المرجعية، وقوة المكافأة.

– وجود علاقة ارتباط سلبية بين قوة الإجبار وسلوك المواطنة التنظيمية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالاغتراب الوظيفي:

قام حمادنه (١٩٩٤) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى شيوع مظاهر الاغتراب لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، والكشف عن اختلاف هذه المظاهر باختلاف الجنس، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والخبرة التدريسية للمعلمين. وتألفت عينة الدراسة من (١٦٨٣) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع ظاهرة الاغتراب الكلية عند أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً ذات دلالة في درجة الاغتراب تعزى للحالة الاجتماعية لصالح العازبين، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً فروقاً ذات دلالة في درجة الاغتراب تعزى إلى سنوات الخبرة، حيث تتناقص درجة الشعور بالاغتراب كلما زادت سنوات خبرة المعلم في التدريس.

وهدفت دراسة جارزا (Garza, 2001) إلى التعرف على الاغتراب الوظيفي لمعلمي مرحلة ما قبل الروضة وبيان أثر كل من مكان العمل وسنوات الخبرة على اغترابهم. وتكونت عينة الدراسة من

(١٠) مدارس تمثل عدة مقاطعات مختلفة في الولايات المتحدة الامريكية. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– أن المدرسين الذين يعملون في مرحلة ماقبل الروضة، يعانون من الاغتراب بسبب ما يتطلبه العمل مع الأطفال والاهتمام بهم من الناحية الاجتماعية واللغوية والعاطفية، مقارنة مع زملائهم الآخرين الذين يدرسون في مراحل أخرى، ولا يطلب منهم غير الناحية الاكاديمية أو النظرية.

– يوجد ارتباط عكسي بين سنوات الخبرة والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، فالمعلمون الذين لديهم خمس سنوات خبرة فأقل، كانوا يعانون من العزلة الاجتماعية، والمعلمون الذين لديهم خمس سنوات خبرة فأكثر، كانوا يعانون بشكل كبير من فقدان السيطرة.

وهدفت دراسة ويليام (William, 2002) إلى التعرف على العلاقة بين تصورات معلمي (التربية الخاصة) للاغتراب وبين خططهم للاستمرار في التعليم. وتكون مجتمع العينة من (١٢٣) مدرساً يعملون في (٢١) مدرسة أساسية، و(٥) مدارس اعدادية، و(٧) مدارس ثانوية يتبعون لمقاطعتي كامبل و بدفورد في ولاية فرجينيا الامريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين معلمي التربية الخاصة وتصورهم للاغتراب، وبين خططهم للتدريس في نفس المجال للخمس السنوات القادمة. وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن معلمي التربية الخاصة يعانون من درجة عالية من الاغتراب الكلي.

وركزت كيمبرو (Kimbrough, 2005) في دراستها التي أجرتها في المدارس الثانوية العامة بريف شمال غرب جورجيا الحكومية، على اغتراب الطلبة بأبعاده الأربعة وهي: غياب المعايير، وفقدان السيطرة أو العجز، والغربة عن الذات، وغياب المعنى، وعلى تقصي إمكانية وجود اختلاف في درجة اغتراب الطلبة وفقا لمتغيرات السنة الدراسية، والجنس، والعرق، والتخصص، وعدد سنوات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة وفقاً

لمتغيرات الجنس، والعرق، ونوع التخصص في الأبعاد التالية: فقدان السيطرة، والغربة عن الذات، وغياب المعنى. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ايجابية بين أبعاد الاغتراب الثلاثة التالية: فقدان السيطرة، غياب المعنى، والغربة عن الذات.

وسعت دراسة بروكس (Brooks, 2003) للكشف عن حياة المعلمين المهنية والعملية، من خلال تجربتهم العيش بحرية واغتراب. وأجريت الدراسة على المعلمين العاملين في مدرسة وينتر فالي في وسط غرب امريكا. وكان لهذه الدراسة هدفان: الهدف الأول هو اختبار خطط النجاح والفشل المستخدمة من قبل المعلمين لزيادة الشعور بالحرية وتقليل الاغتراب، والهدف الثاني هو بناء إطار مفاهيمي تجريبي لهذه الظواهر. وكان من نتائج الدراسة أن المعلمين يشعرون بالاغتراب بمظاهره المختلفة (العزلة الاجتماعية، العجز، غياب المعنى، غياب المعايير، والغربة عن الذات)، ويشعرون في نفس الوقت بالحرية بمجالاتها المختلفة (الفعالية، القيم، الانتماء، والمشاركة)، مع وجود تفاوت في درجة كل من الاغتراب والحرية من معلم لآخر.

وركزت دراسة حسين (٢٠٠٨) على درجة الممارسات السلطوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بدرجة اغتراب الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠٠) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات السلطوية الأكاديمية والإدارية التي يتعرض لها طلبة الجامعات الأردنية كان مرتفعاً، وأن درجة الاغتراب لدى طلبة الجامعات الأردنية كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ايجابية بين مستوى الممارسات السلطوية التي يتعرض لها الطلبة، ودرجة الاغتراب لديهم.

وهدفت دراسة العسال (٢٠٠٩) إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم، وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديري مدارسهم، وبيان أثر كل من الجنس والاقليم في الاغتراب الوظيفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع

المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية العامة في الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٧–٢٠٠٨)، وأما عينة الدراسة فتكونت من (١١٠) مديراً ومديرة و(٣٣٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– هناك مستوى متوسط من الاغتراب الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام وفي كل من المجالات التالية: فقدان المعنى، فقدان المعايير، الانعزال الاجتماعي، فقدان السيطرة، واللامبالاه.

– هناك مستوى أداء وظيفي مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

– كانت أهم أسباب شعور المعلمين بالاغتراب الوظيفي مايلي: تدني راتب المعلم، وغلاء المعيشة، وعدم الإرتقاء بعدالة في السلم الوظيفي، وانتشار الوساطة والمحسوبية، واكتظاظ الصفوف بالطلبة.

وهدفت دراسة تيميل وآخرون (Temel et al., 2013). للتعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي عند معلمي التربية الرياضية، وبيان أثر عوامل الجنس والخبرة، والحالة الاجتماعية ونوع المدرسة. وقد اختيرت عينة من (٤٠٨) من المعلمين الذكور والإناث العاملين في وزارة التربية والتعليم التركية. وقد أشارت النتائج إلى وجود درجة عالية من الاغتراب الوظيفي في بعدي العزلة وفقدان السيطرة، ووجود درجة متدنية من الاغتراب الوظيفي في بعد اللامعنى. وأظهرت النتائج أيضاً أن نوع المدرسة هو العامل المستقل الوحيد الذي لم يظهر أثراً ذا دلالة إحصائية، في حين أن باقي العوامل أظهرت أثراً ذا دلالة إحصائية.

تقييم الدراسات السابقة

أولاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط القوة

تناولت بعض الدراسات السابقة أنماط القوة أو مصادر السلطة بدون ربطها بمتغير آخر كدراسة كل من (جردانة، ١٩٨٥) و(Erchul et al,. 2001) و(المطيري، ٢٠٠٨). وهناك دراسات تناولت أنماط أو مصادر السلطة والقوة وعلاقتها بمتغيرات تختلف عن المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة، كدراسة جونسون وشورت (Johnson & Short, 1998) التي اختبرت العلاقة بين قوة القائد المدير الأساسية وتمكين المعلمين وامتثالهم، ودراسة (النوباني، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين، واتجاهاتهم نحو التغير التنظيمي، والتزامهم التنظيمي، ودراسة (العساف، ٢٠٠٥) التي كشفت عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الانجاز لمعلمي مدارسهم، ودراسة (السعود والعساف، ٢٠٠٨) التي هدفت للكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس وبيان علاقتها بمركز الضبط لدى معلمي مدارسهم، ودراسة التنكورت ويلماز (Altinkurt & Yilmaz, 2012)، التي ركزت على العلاقة بين مصادر القوة التنظيمية للمدراء وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية للمعلمين. ولم تتناول أي من الدراسات السابقة أنماط أو مصادر القوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي معاً.

ثانياً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة المتعلقة بالاغتراب الوظيفي

معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالاغتراب الوظيفي كانت لقياس مدى شيوع ظاهرة الاغتراب بمجالاته المختلفة، ولم يتم ربط الاغتراب بأي من المتغيرات الأخرى، كدراسة (حمادنة، ١٩٩٤)، التي هدفت دراسته للكشف عن مدى شيوع مظاهر الاغتراب لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، ودراسة جارزا (Garza, 2001) التي هدفت للتعرف على الاغتراب الوظيفي لمعلمي مرحلة ما قبل

الروضة، ودراسة تيميل وآخرون (Temel et al,.2013)، التي سعت للتعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي عند معلمي التربية الرياضية. إلا دراستان قامتا بربط الاغتراب الوظيفي بمتغير آخر هما: دراسة (حسين، ٢٠٠٨) التي درست العلاقة بين الممارسات السلطوية في الجامعات الأردنية ودرجة اغتراب طلبة تلك الجامعات، ودراسة (العسال، ٢٠٠٩) التي تقصت العلاقة بين الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وأدائهم الوظيفي. ونرى مما سبق أنه لا يوجد أي من الدراسات السابقة التي تناولت نفس موضوع الدراسة الحالية التي ربطت بين أنماط القوة التنظيمية لدى مديري المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء ودرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي تم تطبيقها من أجل تحقيق أهداف الدراسة، كما يتضمن وصفاً لمنهجية البحث، وتحديد مجتمع الدراسة والعينة، وكيفية إعداد وتطوير أداة الدراسة، وأساليب التأكد من صدق الأداة وثباتها وإجراءات تنفيذها كما يتضمن تحديد متغيرات الدراسة وطرق معالجة البيانات إحصائياً لاستخلاص نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات والبيانات من المراجع والمصادر ذات العلاقة لبناء الإطار النظري للبحث لأنه المنهج الأنسب لموضوع هذه الرسالة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الزرقاء الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م والبالغ عددهم (٢٤٨٤) معلماً ومعلمة. وفقا لأحصائيات وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٠٥) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته حوالي (١٥%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية على مستوى المدارس. والجدول رقم (١) يبين نتائج تحليل البيانات للتوزيع الديمغرافي لعينة الدراسة حيث تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والحالة الاجتماعية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديمغرافية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٢١	%٣٩,٧
	أنثى	١٨٤	%٦٠,٣
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٣	%٧,٥
	بكالوريوس	٢٣١	%٧٥,٧
	بكالوريوس+ دبلوم عالي	٣٧	%١٢,١
	ماجستير	١٤	%٤,٦
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٦	%٢٤,٩
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٦	%٣١,٥
	١٠ سنوات فأكثر	١٣٣	%٤٣,٦
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٢١	%٧٢,٥
	أعزب	٨٤	%٢٧,٥

أداتا الدراسة

لغايات جمع البيانات، تم بناء استبانتين تكونت كل منهما من ثلاثة أقسام: ففيما يتعلق بالأولى تكون القسم الأول فيها من البيانات الشخصية، وكان الثاني مكوناً من (٣٠) فقرة تقيس درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء الحكومية في الأردن لأنماط القوة التنظيمية الخمسة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French and Raven) وهي: (النمط الإكراهي، والنمط الخبير، والنمط المرجعي، والنمط المكافئ، والنمط القانوني). وتوزعت الإجابات على فقرات المقياس بتدرج مكون من خمسة مستويات هي: موافق جداً، وأعطي (٥) درجات، وموافق، وأعطي (٤) درجات، ومحايد، وأعطي (٣) درجات، وغير موافق، وأعطي (٢) درجتين، وغير موافق أبداً، وأعطي(١) درجة واحدة.

وقد تم تقسيم درجات ممارسة أنماط القوة على النحو التالي: درجة ممارسة منخفضة، من (١-٢,٣٣)، ومتوسطة، من (٢,٣٤-٣,٦٦)، ومرتفعة، من (٣,٦٧-٥). وأما فيما يتعلق بالأداة الثانية فتكون القسم الأول منها أيضاً من المعلومات الشخصية، وشمل الجزء الثاني (٢٠) فقرة لقياس درجة الاغتراب الوظيفي عند المعلمين بمجالاته الأربعة وهي: العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعنى، وغياب المعايير. وتوزعت الإجابات على فقرات المقياس بتدرج مكون من خمسة مستويات هي: موافق جداً، (٥ درجات) وموافق (٤ درجات) ومحايد (٣ درجات) وغير موافق (درجتان)، وغير موافق أبداً، (درجة واحدة). وقد تم تقسيم الاغتراب الوظيفي إلى ثلاث مستويات هي: منخفض من (١-٢,٣٣)، ومتوسط، من (٢,٣٤-٣,٦٦)، ومرتفع، من (٣,٦٧-٥).

صدق الأداتين

تم التحقق من صدق الأداتين بطريقة صدق المحتوى (Content Validity)، من خلال عرضهما على (١٥) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، وأصول التربية، والقياس والتقويم، وعلم النفس، في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حولهما، ثم تم تفريغ استبانة التحكيم، وأخذت التعديلات والملاحظات التي وردت من المحكمين بعين الاعتبار، والتي كان من أهمها تجنب العبارات السلبية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض والإبهام.

ثبات الأداتين

للتأكد من ثبات الأداتين، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال توزيع الاستبانة على عينة أولية مكونة من (٣٠) معلمة، وإعطاء رقم سري لكل منهن لضمان إجابتها في المرة الثانية على الأداة. وقد تم تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين،

واستخراج معامل الثبات للأداتين باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات لأداة أنماط القوة (٠,٦٠٨) ومعامل الثبات لأداة الاغتراب الوظيفي (٠,٥٦٤). وكذلك للتأكد من الاتساق الداخلي، تم حساب معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لأنماط القوة التنظيمية (٠,٨٤٦) وبلغ معامل كرونباخ ألفا للاغتراب الوظيفي (٠,٩٢٣)، والجدولان (٢) و(٣) يوضحان الثبات لأنماط القوة ولمجالات الاغتراب الوظيفي بطريقة الاختبار وإعادته. والجدولان (٤) و(٥) يوضحان الثبات باستخدام كرونباخ الفا.

الجدول رقم (٢)

اختبار الثبات بطريقة (الاختبار وإعادته) لأنماط القوة التنظيمية

أنماط القوة	قيمة معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي
النمط الإكراهي	٠,٨٣٩**
النمط الخبير	٠,٦٦٥**
النمط المرجعي	٠,٥٢٥**
النمط المكافئ	٠,٤٧٢**
النمط القانوني	٠,٥٤**
الاجمالي	٠,٦٠٨**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠١)

الجدول رقم (٣)

اختبار الثبات بطريقة (الاختبار وإعادته) لمجالات الاغتراب الوظيفي

مجالات الاغتراب	قيمة معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي
العزلة الاجتماعية	٠,٧٨٦**
العجز	٠,٥٠٨**
غياب المعنى	٠,٥١٤**
غياب المعايير	٠,٤٤٨*
الاجمالي	٠,٥٦٤**

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

الجدول رقم (٤)

نتائج معاملات الثبات باستخدام اختبار كرونباخ الفا لأنماط القوة التنظيمية

أنماط القوة	معامل كرونباخ ألفا
النمط الإكراهي	٠,٧٤٢
النمط الخبير	٠,٨٧٢
النمط المرجعي	٠,٨٧٤
النمط المكافئ	٠,٦٩٨
النمط القانوني	٠,٦٥١
الثبات الكلي لأنماط القوة	٠,٨٤٦

الجدول رقم (٥)

نتائج معاملات الثبات باستخدام اختبار كرونباخ الفا لمجالات الاغتراب الوظيفي

مجالات الاغتراب	معامل كرونباخ ألفا
العزلة الاجتماعية	٠,٦٩
العجز	٠,٧٥٥
غياب المعنى	٠,٩٠٧
غياب المعايير	٠,٨٩٩
الثبات الكلي للاغتراب الوظيفي	٠,٩٢٣

متغيرات الدراسة

احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)

٢. المؤهل العلمي وله أربع مستويات (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم عالي، ماجستير)

٣. الخبرة التعليمية ولها ثلاث مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)

٤. الحالة الاجتماعية ولها مستويان (متزوج، أعزب)

إجراءات الدراسة

مرت عملية إعداد الدراسة بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة والمختصة بالقوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي.

٢. بناء محاور وفقرات أداتي الدراسة بحيث تتماشى وأسئلة الدراسة.

٣. تحكيم الأداتين من قبل مجموعة من المحكمين، المتخصصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحضاتهم.

٤. قياس ثبات الأداتين وذلك من خلال الاختبار وإعادته (Test-Retest)، وذلك بتطبيق الأداتين مرتين على عينة مكونة من (٣٠) معلمة من معلمي تربية الزرقاء الأولى وبفارق زمني مقداره اسبوعان.

٥. القيام بالإجراءات الرسمية التي تتيح للباحث توزيع الأداتين على عينة الدراسة من خلال الحصول على كتاب رسمي من قبل عمادة كلية العلوم التربوية موجهاً لمديرية تربية الزرقاء، من أجل تسهيل مهمة الباحث في تطبيق الأداتين على معلمي المرحلة الأساسية في تربية الزرقاء الأولى.

٦. توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، وبإشراف الباحث.

٧. جمع الاستبانات والتي بلغ عددها (٣٠٥) استبانة وفرزها.

٨. إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج.

٩. مناقشة النتائج.

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق أداتا الدراسة، جمعت استجابات أفراد عينة الدراسة، وحولت استجاباتهم إلى درجات خام، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وتم أيضاً استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لإيجاد الفروق بين

تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط القوة التنظيمية والاغتراب الوظيفي لديهم عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس أنماط القوة التنظيمية بمجالاته الخمسة. وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس الخمسة، وعلى كل فقرة من فقراته. والجدولان (٦) و(٧) يوضحان ذلك:

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أنماط القوة مرتبة تنازلياً

الترتيب	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أولاً	النمط المرجعي	٣,٧٤	٠,٧٨	مرتفعة
ثانياً	النمط الخبير	٣,٦٥	٠,٨٢	متوسطة
ثالثاً	النمط القانوني	٣,٦٤	٠,٥٧	متوسطة
رابعاً	النمط المكافئ	٣,٣٤	٠,٦٨	متوسطة
خامساً	النمط الإكراهي	٢,٧٩	٠,٨٠	متوسطة

ويبين الجدول (٦) أن النمط المرجعي قد تصدر أنماط القوة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء، إذ جاء بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٣,٧٤) وهي درجة ممارسة

مرتفعة. وجاءت ممارسة الأنماط الباقية الأخرى جميعها بدرجة متوسطة كما يلي: النمط الخبير جاء بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٣,٦٥) ويليه النمط القانوني الذي حل بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، ثم النمط المكافئ الذي حصل على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وأخيراً جاء النمط الإكراهي بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٩).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس أنماط القوة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	النمط
٢٧	أقوم بمهامي التي يكلفني بها مدير المدرسة	٤,٢٤	٠,٦٧	مرتفعة	القانوني
١٢	مصدر قوة مدير المدرسة هو احترام العاملين وتقديرهم له	٤,٠٨	١,٠٠	مرتفعة	المرجعي
١٣	يستمد مدير المدرسة تأثيره من العلاقات الإنسانية التفاعلية والإيجابية التي يقيمها	٤,٠٤	٠,٨٩	مرتفعة	المرجعي
١٤	مدير المدرسة قدوة ونموذج في الادارة الناجحة	٣,٩٧	٠,٩٦	مرتفعة	المرجعي
٢٦	ألتزم بتنفيذ أوامر مدير المدرسة كواجب علي	٣,٩٢	٠,٨٧	مرتفعة	القانوني
٣٠	يشعرني مدير المدرسة بأن لدي مسؤوليات يجب على الوفاء بها	٣,٨٠	٠,٩٢	مرتفعة	القانوني
٢٣	أسعى لنيل احترام وتقدير المدير	٣,٧٩	١,٠٦	مرتفعة	المكافئ
٢٨	لدى مدير المدرسة الحق في تحديد الواجبات والمهام لكل معلم	٣,٧٨	٠,٩٢	مرتفعة	القانوني
٨	سبب تأثير مدير المدرسة هو ثقة العاملين بخبرته	٣,٧٤	٠,٩٩	مرتفعة	الخبير
٧	مصدر قوة المدير هو المعرفة الكبيرة التي يمتلكها	٣,٧١	١,٠٨	مرتفعة	الخبير
١٨	لدى مدير المدرسة المقدرة على توجيه سلوك العاملين	٣,٧٠	١,٠١	مرتفعة	المرجعي
٢٢	يسرني أن يعلم مدير المدرسة بأنني قمت بالأعمال الموكولة إلي باتقان حى أنال تقديره	٣,٦٦	١,١١	متوسطة	المكافئ
١٧	هناك دفء في تعامل مدير المدرسة مع العاملين معه	٣,٦٥	١,٠٩	متوسطة	المرجعي

١١	لدى مدير المدرسة المقدرة على حل الصراعات بين العاملين سلمياً	٣,٦٤	٠,٩٦	متوسطة	الخبير
٢١	يهتم مدير المدرسة بتعزيز الاداء الايجابي للعاملين	٣,٦٤	١,٠٢	متوسطة	المكافئ
٩	أفكار مدير المدرسة محل ثقة وتقدير العاملين فيها	٣,٦١	٠,٩٩	متوسطة	الخبير
١٠	يمتلك مدير المدرسة مقدرة على الاجابة عن معظم الاسئلة بكفاية عالية	٣,٥٥	١,٠٤	متوسطة	الخبير
٢٥	مصدر قوة مدير المدرسة هو المنصب الذي يشغله	٣,٥١	١,١١	متوسطة	القانوني
٤	يحتاج مدير المدرسة لمراقبة العاملين باستمرار للتأكد من التزامهم بالعمل	٣,٤٦	١,١٥	متوسطة	الاكراهي
١٦	يعامل مدير المدرسة الجميع بعدالة	٣,٤٤	١,١٨	متوسطة	المرجعي
٢٠	أهم مصدر لتأثير مدير المدرسة على العاملين هو رغبتهم في أن يقيمهم في تقارير الاداء بشكل ايجابي	٣,٣٩	١,٠٨	متوسطة	المكافئ
١٥	أقوم بتعديل سلوكي حتى تتوافق مع سلوكات مدير المدرسة	٣,٢٩	١,١٢	متوسطة	المرجعي
١	تكمن قوة مدير المدرسة في العقوبات المخول بإيقاعها	٣,٠٣	١,٣٦	متوسطة	الاكراهي
١٩	يعود التزام العاملين في المدرسة بالعمل لنظام المكافآت الذي يطبقه مدير المدرسة	٢,٩١	١,٠٩	متوسطة	المكافئ
٦	ينفرد مدير المدرسة في صنع القرار	٢,٨٢	١,٢٥	متوسطة	الاكراهي
٢٤	يجتهد العاملون في المدرسة في عملهم كي يحصلوا على مكاسب مادية	٢,٦٥	١,١١	متوسطة	المكافئ
٢	أكبر مصدر لقوة مدير المدرسة هو إجراءاته التهديدية	٢,٦٤	١,٢٥	متوسطة	الاكراهي
٢٩	يتطلب الموقع الوظيفي لمدير المدرسة عدم مناقشة اوامره وتعليماته	٢,٥٩	١,١٠	متوسطة	القانوني
٥	يجد العاملون صعوبة في التعامل مع مدير المدرسة	٢,٥٦	١,٠٨	متوسطة	الاكراهي
٣	سبب التزام العاملين في المدرسة بالتعليمات هو الخوف من تهديدات مديرها	٢,٢٣	١,١٧	منخفضة	الاكراهي

يتضح من الجدول (٧) أن أعلى درجة ممارسة للقوة التنظيمية من قبل مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء في الأردن، كانت في الفقرة (٢٧) المتمثلة في (أقوم بمهامي التي يكلفني بها مدير المدرسة) وهي فقرة تتبع لمجال النمط القانوني، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة

الدراسة على هذه الفقرة (٤,٢٤) وهي درجة ممارسة في المستوى المرتفع. كما يبين الجدول (٧) أن أدنى درجة ممارسة للقوة التنظيمية من قبل مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء في الأردن، كانت الفقرة (٣) المتمثلة في (سبب التزام العاملين في المدرسة بالتعليمات هو الخوف من تهديدات مديرها) وهي فقرة تتبع لمجال النمط الإكراهي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة (٢,٢٣) وهي درجة ممارسة في المستوى المنخفض. ويبين الجدول (٧) أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء في الأردن لأنماط القوة على جميع فقرات المقياس بين متوسطة (٢,٣٣-٣,٦٦) ومرتفعة (٣,٦٧-٥) إلا الفقرة الاخيرة التي دلت على ممارسة منخفضة لأنماط القوة، وفق التصنيف الذي أعتمد في الدراسة، لتحديد درجة ممارسة المديرين لأنماط القوة التنظيمية في مدارسهم. كما يبين الجدول (٧) أن (١١) فقرة من أصل (٣٠) فقرة من فقرات مقياس أنماط القوة التنظيمية كانت الإجابة عليها بمستوى مرتفع، وأن (١٨) فقرة كانت الإجابة عليها بمستوى متوسط، وفقرة واحدة كانت الإجابة عليها بمستوى منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل تختلف أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الإجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الجنس والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الجنس

النمط	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإكراهي	ذكر	٢,٩٦	٠,٨٦	٢,٩٨	٠,٠٠٣**
	أنثى	٢,٦٨	٠,٧٤		
الخبير	ذكر	٣,٥٨	٠,٩٥	-١,١٨	٠,٢٣٨
	أنثى	٣,٧٠	٠,٧٣		
المرجعي	ذكر	٣,٦٨	٠,٨٦	-١,١٢	٠,٢٦١
	أنثى	٣,٧٨	٠,٧٣		
المكافئ	ذكر	٣,٣٢	٠,٧٧	-٠,٣٠٤	٠,٧٦٢
	أنثى	٣,٣٥	٠,٦٢		
القانوني	ذكر	٣,٦١	٠,٦٧	-٠,٥٨	٠,٥٦٢
	أنثى	٣,٦٦	٠,٤٩		
الاجمالي	ذكر	٣,٤٣	٠,٥٤	-٠,٠٢١	٠,٩٨٣
	أنثى	٣,٤٣	٠,٣٩		

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يبين الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في مجال النمط الإكراهي فقط ولصالح الذكور بمتوسط حسابي (٢،٩٦)، أي أن المديرين يمارسون النمط الإكراهي بدرجة أعلى من المديرات.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط القوة التنظيمة وفقاً لمتغير المؤهل، تم استخدام

تحليل التباين الأحادي، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل. والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير المؤهل

الأنماط		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الإكراهي	بين المجموعات	٢,٧٤١	٣	٠,٩١٤	١,٤٢	٠,٢٣٧
	داخل المجموعات	١٩٣,٢٧٢	٣٠١	٠,٦٤٤		
	المجموع	١٩٠,٤٦٨	٣٠٤			
الخبير	بين المجموعات	٢,٣٤٥	٣	٠,٧٨٢	١,١٤١	٠.٣٣٣
	داخل المجموعات	٢٠٦,٢٨٥	٣٠١	٠,٦٨٥		
	المجموع	٢٠٨,٦٣٠	٣٠٤			
المرجعي	بين المجموعات	١,٣٦٤	٣	٠,٤٥٥	٠,٧٣١	٠,٥٣٤
	داخل المجموعات	١٨٧,٢٢٤	٣٠١	٠,٦٢٢		
	المجموع	١٨٨,٥٨٩	٣٠٤			
المكافئ	بين المجموعات	٠,٣٧٤	٣	٠,١١٦	٠,٢٤٥	٠,٨٦٥
	داخل المجموعات	١٤١,٩٥٧	٣٠١	٠,٤٧٢		
	المجموع	١٤٢,٣٠٤	٣٠٤			
القانوني	بين المجموعات	١,٣٩٩	٣	٠,٤٦٦	١,٤٢٧	٠,٢٣٥
	داخل المجموعات	٩٨,٣٤٤	٣٠١	٠,٣٢٧		
	المجموع	٩٩,٧٤٣	٣٠٤			
الكلي	بين المجموعات	٠,٣٥٤	٣	٠,١١٨	٠,٥٥٨	٠,٦٤٣
	داخل المجموعات	٦٣,٦٠٦	٣٠١	٠,٢١١		
	المجموع	٦٣,٩٥٩	٣٠٤			

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٠) يبين النتائج.

الجدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الخبرة

الأنماط		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الإكراهي	بين المجموعات	٤,١٢٣	٣	٢,٠٦١	*٣,٢٣٧	٠,٠٤١
	داخل المجموعات	١٩٢,٣٤٥	٣٠١	٠,٦٣٧		
	المجموع	١٩٦,٤٦٨	٣٠٤			
الخبير	بين المجموعات	٣,٩٢١	٣	١,٩٦٠	٢,٨٩٢	٠.٠٥٧
	داخل المجموعات	٢٠٤,٧٠٩	٣٠١	٠,٦٧٨		
	المجموع	٢٠٨,٦٣٠	٣٠٤			
المرجعي	بين المجموعات	٣,٦١٢	٣	١,٨٠٦	٢,٩٤٨	٠,٠٥٤
	داخل المجموعات	١٨٤,٩٧٧	٣٠١	٠,٦١٣		
	المجموع	١٨٨,٥٨٩	٣٠٤			
المكافئ	بين المجموعات	٠,٥٢٩	٣	٠,٢٦٤	٠,٥٦٣	٠,٥٧٠
	داخل المجموعات	١٤١,٧٧٥	٣٠١	٠,٤٦٩		
	المجموع	١٤٢,٣٠٤	٣٠٤			
القانوني	بين المجموعات	٠,٢٤٣	٣	٠,١٢١	٠,٣٦٩	٠,٦٩٢
	داخل المجموعات	٩٩,٥٠٠	٣٠١	٠,٣٢٩		
	المجموع	٩٩,٧٤٣	٣٠٤			
الكلي	بين المجموعات	٠,٣٩٧	٣	٠,١٩٩	٠,٩٤٤	٠,٣٩٠
	داخل المجموعات	٦٣,٥٦٢	٣٠١	٠,٢١٠		
	المجموع	٦٣,٩٥٩	٣٠٤			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥)

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروقات فقط في النمط الإكراهي تعزى لمتغير الخبرة، وللكشف عن الفروقات باستخدام اختبار LSD نجد أن هناك فروقات بين الفئة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) وبين (١٠ سنوات فأكثر) وتميل الفروقات لصالح الفئة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) يرون بأن مديرهم يمارس النمط الإكراهي بدرجة أكبر مما يراها المعلمون ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر). ويبين الجدول (١١) المقارنات البعدية للمجال الإكراهي التابع لمجالات أنماط القوة.

الجدول رقم (١١)

اختبار LSD للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال النمط الإكراهي

الفئة	متوسط الفروق	متوسط الفروق	متوسط الفروق	الوسط الحسابي
	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	
أقل من ٥ سنوات	_	٠,٠٧-	٠,١٨	٢,٨٥
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٠,٧٥	–	٠,٢٦٠٩*	٢,٩٣
١٠ سنوات فأكثر	٠,١٨٥-	٠,٢٦٠٩-*	_	٢,٦٧

* ذات مستوى دلالة عند (α ≤ ٠,٠٥)

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أنماط القوة التنظيمية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

النمط	الحالة الاجتماعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإكراهي	متزوج	٢,٧١	٠,٨٠	-٢,٧٥	٠,٠٠٦**
	أعزب	٣,٠٠	٠,٧٧		
الخبير	متزوج	٣,٧٤	٠,٧٧	٢,٨٢	٠,٠٠٥**
	أعزب	٣,٤٢	٠,٩٢		
المرجعي	متزوج	٣,٨٢	٠,٧٥	٢,٩٣	٠,٠٠٤**
	أعزب	٣,٥٣	٠,٨٣		
المكافئ	متزوج	٣,٣٨	٠,٦٧	١,٥٩	٠,١١٢
	أعزب	٣,٢٤	٠,٧١		
القانوني	متزوج	٣,٦٧	٠,٥٧٠	١,٧٢	٠,٠٨٦
	أعزب	٣,٥٥	٠,٥٧٢		
الاجمالي	متزوج	٣,٤٧	٠,٤٤	٢,٠٤	٠,٠٤٢*
	أعزب	٣,٣٥	٠,٤٩		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠١)

يظهر الجدول (١٢) بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في كل من (النمط الإكراهي والنمط الخبير والنمط المرجعي)، إذ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال النمط الإكراهي ولصالح المعلم الأعزب وبمتوسط حسابي (٣,٠٠)، أي

أن المعلم الأعزب يرى أن المدير يمارس النمط الإكراهي بدرجة أكبر من تلك التي يراها المعلم المتزوج. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال النمط الخبير ولصالح المعلم المتزوج بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، أي أن المعلم المتزوج يرى أن المدير يمارس النمط الخبير بدرجة أعلى مما يراها المعلم الأعزب. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال النمط المرجعي ولصالح المعلم المتزوج بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، أي أن المعلم المتزوج يرى أن مديره يمارس النمط المرجعي بدرجة أكبر مما يراها المعلم الأعزب. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجالات أنماط القوة ولصالح المعلم المتزوج بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، أي أن المعلم المتزوج يرى أن مديره يمارس أنماط القوة بدرجة أعلى من ما يراه المعلم الأعزب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما درجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس الاغتراب الوظيفي بمجالاته الأربعة، وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس الأربعة، وعلى كل فقرة من فقراته. والجدولان (١٣) و(١٤) يوضحان ذلك:

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاغتراب الوظيفي مرتبة تنازلياً

الترتيب	مجالات الاغتراب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاغتراب
أولاً	غياب المعايير	٣,٠٢	١,٠٢	متوسطة
ثانياً	العجز	٣,٠٠	٠,٨٢	متوسطة
ثالثاً	العزلة الاجتماعية	٢,٤٣	٠,٧٤	متوسطة
رابعاً	غياب المعنى	٢,٣٤	٠,٩٩	متوسطة
الكلي	الاغتراب الوظيفي	٢,٧٠	٠,٧٤	متوسطة

يبين الجدول (١٣) أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم كان بشكل عام متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٠)، وبانحراف معياري (٠,٧٤)، وقد جاءت جميع مجالات أداة الاغتراب بمستوى متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٠٢–٢,٣٤)، وجاء مجال غياب المعايير في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٢)، بانحراف معياري (١,٠٢)، وفي المرتبة الثانية حل مجال العجز بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٨٢)، وفي المرتبة الثالثة كان مجال العزلة الاجتماعية بمتوسط حسابي (٢,٤٣)، بانحراف معياري (٠,٧٤)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة أتى مجال غياب المعنى بمتوسط حسابي (٢,٣٤)، بانحراف معياري (٠,٩٩).

الجدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الاغتراب الوظيفي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاغتراب	المجال
٦	أشارك في صنع القرارات المدرسة بشكل محدود	٣,٣٤	١,٠٣	متوسط	العجز
٢٠	يتم تفسير القوانين في المدرسة بطرق مختلفة	٣,١٦	١,١٨	متوسط	غياب المعايير
٧	تاثيري على الشؤون المدرسية قليل	٣,١٠	١,٠٥	متوسط	العجز
١٧	هناك ازدواجية في القيم السائدة في المدرسة	٣,٠٥	١,١٦	متوسط	غياب المعايير
١	مشاركتي في النشاطات المدرسية محدود	٣,٠٢	١,٢٠	متوسط	العزلة الاجتماعية
٨	لدي حالة من اليأس من وضع المدرسة	٣,٠١	١,٢٨	متوسط	العجز
١٨	النجاح المهني لا يقوم على أسس واضحة ومحددة	٢,٩٨	١,٢٤	متوسط	غياب المعايير
١٦	لم يعد هناك قيم ثابته في العمل	٢,٩٦	١,٢٥	متوسط	غياب المعايير
٥	انا غير راض عن الثقافة السائدة في المدرسة	٢,٩٤	١,٢٣	متوسط	العزلة الاجتماعية
١٩	تسود المحسوبية في المدرسة	٢,٩٣	١,٢٢	متوسط	غياب المعايير
٩	أرى أنه من الصعب تحسين المستوى التعليمي للطلبة	٢,٨٥	١,٢٠	متوسط	العجز

١٠	لدي حالة من القهر والاستلاب في بيئة العمل	٢,٧٢	١,٢٠	متوسط	العجز
١٢	لا اجد مرشدا أو موجها لسلوكي في المدرسة	٢,٥٣	١,١٧	متوسط	غياب المعنى
١١	حياتي الوظيفية تخلو من الاهداف	٢,٣٧	١,٢١	متوسط	غياب المعنى
١٥	واقعي الوظيفي يخلو من أهداف واضحة اضحي من أجلها	٢,٣٥	١,١٤	متوسط	غياب المعنى
٤	اعيش في المدرسة بجسدي فقط	٢,٢٧	١,٢٣	منخفض	العزلة الاجتماعية
١٣	حياتي المهنية لا معنى لها	٢,٢٧	١,١٦	منخفض	غياب المعنى
٣	أجد صعوبة التكيف مع الزملاء في العمل	٢,٢٥	١,٠٢	منخفض	العزلة الاجتماعية
١٤	مهنتي تخلو من أي دلالة ايجابية	٢,١٧	١,١٢	منخفض	غياب المعنى
٢	اتفاعل كثيراً مع طلابي	١,٦٨	٠,٧٨	منخفض	العزلة الاجتماعية

يظهر من الجدول (١٤) أن مستوى الاغتراب الوظيفي لفقرات مقياس الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم كان بشكل عام إما متوسطاً أو منخفضاً. إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٣٤-١,٦٨)، وأن أعلى درجة اغتراب وظيفي عند المعلمين جاءت في الفقرة (٦) والتي تتبع مجال العجز والمتمثلة في: (أشارك في صنع القرارت المدرسية بشكل محدود)، بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وبانحراف معياري (١,٠٣). وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢) التي تتبع مجال العزلة الاجتماعية والمتمثلة في (اتفاعل كثيراً مع طلابي) بمتوسط حسابي (١,٦٨) بانحراف معياري

(٠,٧٨). كما يبين الجدول (١٤) أن درجة الموافقة على (١٥) فقرة من أصل (٢٠) فقرة من فقرات مقياس الاغتراب الوظيفي متوسطة وعلى الفقرات الخمس الأخرى كانت منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق في مستوى الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العزلة الاجتماعية	ذكر	٢,٧١	٠,٧٨	٥,٣٧	٠,٠٠**
	أنثى	٢,٢٥	٠,٦٥		
العجز	ذكر	٣,٢٧	٠,٨٥	٤,٦٨	٠,٠٠**
	أنثى	٢,٨٣	٠,٧٦		
غياب المعنى	ذكر	٢,٨٣	١,١٤	٧,٠٦	٠,٠٠**
	أنثى	٢,٠١	٠,٧١		
غياب المعايير	ذكر	٣,٤٧	١,٠٠	٦,٧٨	٠,٠٠**
	أنثى	٢,٧١	٠,٩٢		
الاجمالي	ذكر	٣,٠٧	٠,٧٥	٧,٥٢	٠,٠٠**
	أنثى	٢,٤٥	٠,٦٢		

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يظهر الجدول (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الاغتراب الوظيفي وفي الاغتراب الوظيفي بشكل عام، إذ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاغتراب الكلي ولصالح المعلم وبمتوسط حسابي (٣,٠٧)، أي أن المعلم لديه شعور بالاغتراب الوظيفي بدرجة أعلى من المعلمة. وتبين أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال العزلة الاجتماعية ولصالح المعلم وبمتوسط حسابي (٢,٧١)، أي أن المعلم لديه شعور بالعزلة الاجتماعية بدرجة أعلى من المعلمة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال العجز ولصالح المعلمة بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، أي أن المعلمة لديها حالة من العجز بدرجة أعلى من المعلم. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال غياب المعنى وغياب المعايير ولصالح المعلم بمتوسطات حسابية على التوالي (٢,٨٣) و(٣,٧٤)، أي أن المعلم يشعر بغياب المعنى الوظيفي وغياب المعايير بدرجة أعلى من المعلمة.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاغتراب الوظيفي منفردة ومجتمعة تعزى لمتغير المؤهل، وبينت النتائج أن قيمة (ف) المحسوبة بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل. والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٦)

تحليل التباين الأحادي لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل

المجالات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	١,٦٧	٣	٠,٥٦٠	١,٠١٧	٠,٣٨٥
	داخل المجموعات	١٦٥,٦٦٩	٣٠١	٠,٥٥٠		
	المجموع	١٦٧,٣٤٩	٣٠٤			
العجز	بين المجموعات	٠,٤٨٨	٣	٠,١٦٣	٠,٢٣٧	٠.٨٧١
	داخل المجموعات	٢٠٦,٩٦٣	٣٠١	٠,٦٨٨		
	المجموع	٢٠٧,٤٥٠	٣٠٤			
غياب المعنى	بين المجموعات	٦,٥٥١	٣	٢,١٨٤	٢,٢٣٩	٠,٠٨٤
	داخل المجموعات	٢٩٣,٥٧٠	٣٠١	٠,٩٧٥		
	المجموع	٣٠٠,١٢١	٣٠٤			
غياب المعايير	بين المجموعات	٣,٦٣٥	٣	١,٢١٢	١,١٥٥	٠,٣٢٧
	داخل المجموعات	٣١٥,٥٩١	٣٠١	١,٠٤٨		
	المجموع	٣١٩,٢٢٦	٣٠٤			
الكلي	بين المجموعات	١,٧٨٠	٣	٠,٥٩٣	١,٠٧٧	٠,٣٥٩
	داخل المجموعات	١٦٥,٨٤٩	٣٠١	٠,٥٥١		
	المجموع	١٦٧,٦٢٨	٣٠٤			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٧) يبين النتائج.

الجدول رقم (١٧)

تحليل التباين الأحادي لإجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الخبرة

المجالات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	٥,٩٠٣	٣	٢,٩٥٢	٥,٥٢١*	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	١٦١,٤٤٦	٣٠١	٠,٥٣٥		
	المجموع	١٦٧,٣٤٩	٣٠٤			
العجز	بين المجموعات	٣,٧٥٢	٣	١,٨٧٦	٢,٧٨١	٠,٠٦٤
	داخل المجموعات	٢٠٣,٦٩٩	٣٠١	٠,٦٧٤		
	المجموع	٢٠٧,٤٥٠	٣٠٤			
غياب المعنى	بين المجموعات	٢,٥٦٤	٣	١,٢٨٢	١,٣٠	٠,٢٧٤
	داخل المجموعات	٢٩٧,٥٥٧	٣٠١	٠,٩٨٥		
	المجموع	٣٠٠,١٢١	٣٠٤			
غياب المعايير	بين المجموعات	١,٢٨٩	٣	٠,٦٤٥	٠,٦١٢	٠,٥٤٣
	داخل المجموعات	٣١٧,٩٣٧	٣٠١	١,٠٥٣		
	المجموع	٣١٩,٢٢٦	٣٠٤			
الكلي	بين المجموعات	٢,٧٧٥	٣	١,٣٨٧	٢,٥٤٢	٠,٠٨٠
	داخل المجموعات	١٦٤,٨٥٣	٣٠١	٠,٥٤٦		
	المجموع	١٦٧,٦٢٨	٣٠٤			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يشير الجدول السابق إلى وجود فروقات فقط في مجال العزلة الاجتماعية تعزى لمتغير الخبرة، وباستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية نجد أن هناك فروقات بين الفئة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) وبين (١٠ سنوات فأكثر) وتميل الفروقات لصالح الفئة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) لديهم شعور بالعزلة

الاجتماعية بدرجة أعلى من المعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر). ويبين الجدول (١٨) المقارنات البعدية لمجال العزلة الاجتماعية التابع لمجالات الاغتراب الوظيفي.

الجدول رقم (١٨)

اختبار شافيه للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العزلة الاجتماعية

الفئة	متوسط الفروق أقل من ٥ سنوات	متوسط الفروق من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	متوسط الفروق ١٠ سنوات فأكثر	الوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	_	-٠,١٢٢	٠,١٩٦	٢,٤٨
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٠,١٢٢	_	*٠,٣١٩٠٣	٢,٦٠
١٠ سنوات فأكثر	٠,١٩٦	-*٠,٣١٩٠٣	_	٢,٢٨

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والجدول (١٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	الحالة الاجتماعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العزلة الاجتماعية	متزوج	٢,٣٧	٠,٧٣	٢,٤٥-	٠,٠١٥*
	أعزب	٢,٦٠	٠,٧٤		
العجز	متزوج	٢,٩٥	٠,٨٥	١,٩٦-	٠,٥١
	أعزب	٣,١٥	٠,٧١		
غياب المعنى	متزوج	٢,٨٢	٠,٩٩	١,٦١-	٠,١٠
	أعزب	٢,٤٩	٠,٩٧		
غياب المعايير	متزوج	٢,٩٥	١,٠٤	١,٨٨-	٠,٠٦
	أعزب	٣,٢٠	٠,٩٦		
الاجمالي	متزوج	٢,٤٦	٠,٧٥	٢,٣٥-	٠,٠١٩*
	أعزب	٢,٨٦	٠,٦٧		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر الجدول (١٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في مجال العزلة الاجتماعية والاغتراب الكلي ولصالح المعلم الأعزب، وبمتوسط حسابي (٢,٣٧)، أي أن المعلم الأعزب لديه شعور بالعزلة الاجتماعية بدرجة أكبر من المعلم المتزوج. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في الاجمال الكلي للاغتراب الوظيفي ولصالح المعلم الأعزب بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، أي أن المعلم الأعزب لديه شعور بالاغتراب الوظيفي بدرجة أكبر من المعلم المتزوج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: ما العلاقة بين أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء ودرجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء ودرجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

الجدول (٢٠)

معامل الارتباط للعلاقة الارتباطية بين أنماط القوة التنظيمية للمديرين والاغتراب الوظيفي عند المعلمين

النمط	مجالات الاغتراب الوظيفي				الاغتراب الوظيفي
	العزلة الاجتماعية	العجز	غياب المعنى	غياب المعايير	
الإكراهي	٠,٣٧٥**	٠,٤٤١**	٠,٣٤**	٠,٤٠٩**	٠,٤٧١**
الخبير	-٠,١٩٨**	-٠,٢٢٨**	-٠,٠٨٤	-٠,٣٣٢**	-٠,٢٥٥**
المرجعي	-٠,٢٤**	-٠,٣٠٤**	-٠,١١٤	-٠,٤٦٦**	-٠,٣٤٣**
المكافئ	٠,٠٠٨	-٠,٠٥٦	٠,٠٨	-٠,١٤٤*	-٠,٠٣٧
القانوني	٠,٠٧٤	٠,٠٧٨	٠,٠٢	-٠,٠٢٩	-٠,٠٣٧
القوة التنظيمية	٠,٠٠١	-٠,٠٢٩	٠,٠٧٩	-٠,١٨٧**	٠,٠٣٧

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يظهر من الجدول (٢٠) وجود علاقة ارتباط موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين النمط الإكراهي ومجالات الاغتراب الوظيفي (العزلة الاجتماعية، العجز، غياب المعنى، وغياب المعايير) حيث بلغت الدلالة على التوالي (٠,٣٧٥)، (٠,٤٤١)، (٠,٣٢)، (٠,٤٠٩)، أي كلما زادت ممارسة المدير للنمط الإكراهي زاد شعور المعلم بكافة أبعاد الاغتراب الوظيفي. ويشير الجدول (٢٠) أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين النمط الإكراهي والاغتراب الوظيفي بشكل عام حيث بلغت الدلالة الارتباطية (٠,٤٧١)، أي كلما زادت ممارسة المدير للنمط الإكراهي كلما زاد الشعور الكلي بالاغتراب الوظيفي عند المعلمين. ويظهر الجدول (٢٠) وجود علاقة ارتباط سالبة (عكسية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) بين النمط الخبير وبين مجالات الاغتراب الوظيفي التالية: (العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعايير)، والاغتراب الوظيفي بشكل عام، حيث بلغت الدلالة لمجالات الاغتراب الوظيفي على التوالي: (-٠,١٩٨)، (-٠,٢٢٨)، (-٠,٢٣٢)، وبلغت الدلالة للاغتراب الوظيفي (-٠,٢٥٥)، أي كلما زادت ممارسة المدير للنمط الخبير كلما قل شعور المعلمين بالعزلة الاجتماعية والعجز وغياب المعايير، وقل أيضاً الشعور العام بالاغتراب الوظيفي. ولم يظهر الجدول (٢٠) وجود علاقة بين النمط الخبير ومجال غياب المعنى. ويشير الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباط سالبة (عكسية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) بين النمط المرجعي وبين مجالات الاغتراب الوظيفي التالية: (العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعايير)، والاغتراب الوظيفي بشكل عام، حيث بلغت الدلالة لمجالات الاغتراب الوظيفي على التوالي: (-٠,٢٤)، (-٠,٣٠٤)، (-٠,٤٦٦)، وبلغت الدلالة للاغتراب الوظيفي (-٠,٣٤٣)، أي كلما زادت ممارسة المدير للنمط المرجعي كلما قل شعور المعلمين بالعزلة الاجتماعية والعجز وغياب المعايير، وقل أيضاً الشعور العام بالاغتراب الوظيفي. ولم يظهر

الجدول (٢٠) وجود علاقة بين النمط المرجعي ومجال غياب المعنى. كما يظهر الجدول (٢٠) إلى عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين النمط المكافئ وبين مجالات الاغتراب التالية: العزلة الاجتماعية والعجز وغياب المعنى، والاغتراب الوظيفي، ولكن يشير إلى وجود علاقة ارتباط سالبة (عكسية) دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين النمط المكافئ وغياب المعايير، حيث بلغت مستوى الدلالة (−٠,١٤٤)، أي كلما زاد المدير من ممارسته للنمط المكافئ قل شعور المعلمين بغياب المعايير.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

في ما يلي مناقشة النتائج وفقاً لأسئلتها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو : ما أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في الزرقاء من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب درجة ممارستها كانت كالتالي: النمط المرجعي، والنمط الخبير، والنمط القانوني، والنمط الإكراهي. إن ممارسة مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء للنمط المرجعي في الدرجة الأولى قد تبدو نتيجة منطقية، حيث تعكس هذه النتيجة تميز مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء في صفاتهم الشخصية، وامتلاكهم لمقومات وخصائص محببة لدى المعلمين، وإعجاب المعلمين وتقديرهم لمديريهم، واعتبار سلوكهم مرجعاً وقدوة للسلوك المرغوب فيه، مما يشير إلى توافر قدرات وصفات لدى المديرين تتيح لهم القدرة على التعامل مع المعلمين بطريقة محببة، مثل الإخلاص في العمل، والصدق والأمانة وغيرها تجعلهم قدوةً لغيرهم من المعلمين (السعود والعساف، ٢٠٠٨). والنتيجة تشير أيضاً إلى توافر الثقة لدى المديرين، وهي أساس التعاون والاتصال بين المدير والمعلم، وفي جو يسوده الثقة فإن المعلم والمدير يعملون معاً لتحديد المشكلات وحلها. والمدير الذي يمتلك قوة المرجع يستطيع أن يبني علاقات إيجابية مع المعلمين ويكون الاحترام بينه وبين المعلمين قائماً، مما يساعد على تطوير العملية التعليمية، وتعزيز التحصيل العلمي للطلاب. وبناءً على ذلك فإن المدير الذي ينطلق في إدارته من النمط المرجعي لن يعترض على مناقشة الأمور

المتعلقة بالمعلمين، والصفوف، والعملية التعليمية بكل صراحة، وفي جو يسوده المودة والمحبة، من أجل تطوير العملية التعلمية التعليمية (Lintner,2008).

أما بالنسبة لكون النمط الخبير جاء بالمرتبة الثانية من حيث الممارسة لدى المديرين، فإن هذا قد يدل على أن المعلمين يرون أن المديرين يمتلكون معرفة مهنية ومعلومات ومهارات وخبرات في مجال التعليم تفوق ما لديهم، ولذلك فإن عليهم تقديرهم واحترام وجهات نظرهم، والامتثال لأوامرهم وتعليماتهم وتوجيهاتهم. ولعل السبب في ذلك هو أن اختيار مديري المدارس في الأردن يقوم على مجموعة من الأسس والمعايير التي منها الخبرة الطويلة في مجال التعليم، والتميز في العمل الإداري من خلال تقارير المشرفين التربويين والرؤساء، والحصول على برامج تدريبية قبل ممارسة العمل الإداري، وفي أثناء الخدمة.

وقد جاء النمط المرجعي والخبير في الدرجة الأولى والدرجة الثانية على التوالي، وهذان النمطان يندرجان تحت مسمى القوة الشخصية، ومصادر القوة الشخصية لها علاقة بالموظفين، والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي أكثر من مصادر القوة التنظيمية (القانوني، والمكافئ، والإكراهي) (Lunenburg, 2012)، والتي جاءت بالدرجات الثالثة والرابعة والخامسة على التوالي. مما قد يعني بأن مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء يمارسون أنماط القوة الشخصية بدرجة أعلى من أنماط القوة التنظيمية.

وقد جاء النمط القانوني في الدرجة الثالثة، وهذا يعني أن مصدر القوة الثالث لدى مديري المدارس هو مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى قادة الميدان، والتي تحكم العملية التعليمية في المدارس، ويجب على مدير المدرسة اتباعها والتقيد بها وتنفيذها، وهذا يعني أن مصدر قوة المديرين هنا هو ما توفره لهم التشريعات من

سلطة. فمدير المدرسة أقرب منه إلى التعليمات والتوجيهات والمعلومات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، وأنه على دراية بكل تجديد وتطوير، لذا اقترب النمط الخبير من النمط القانوني الذي تلاه مباشرة، أي أن جزءاً كبيراً من معلومات المديرين وخبراتهم التي تحكم سير العمل مستمدة من القوانين والأنظمة والتوجيهات التربوية والتشريعات.

وقد صنف المعلمون النمط المكافئ بالدرجة الرابعة من حيث درجة استخدام مديريهم له، ويمكن تفسير ذلك أن المعلم الأردني يرى ويعلم بأن صلاحيات مدير المدرسة في هذا المجال محدودة، ولا يمتلك سلطة كبيرة في تقديم المكافآت أو الحوافز المادية الخاصة، وهذا يعود إلى مركزية النظام التربوي الأردني في مجال صرف الرواتب والعلاوات، والترفيعات، والدرجات وغيرها، فهناك تعليمات منصوص عليها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وليس لمدير المدرسة أي سلطة عليها.

وفيما يتعلق بتصنيف المعلمين للنمط الإكراهي في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث استخدام مديريهم له، فيمكن تفسيره بأن نمط الإكراه والتسلط والعقوبات لا ينجح مع المعلمين في الأردن، ولا يقبلون تطبيقه عليهم، ويرفضون الخضوع للتخويف والتهديد. وهذا يشير أيضاً لعدم قناعة المديرين بأن الإجبار وسيلة مناسبة للتعامل مع المعلمين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل تختلف أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الإجتماعية؟

كشفت نتائج الدراسة أن لا أثر لمتغير الجنس على مقياس أنماط القوة التنظيمية بشكل عام، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المعلمين والمعلمات في ترتيب أنماط القوة التنظيمية الخمسة، وهذا قد يعود إلى تشابه الظروف والخبرات والتجارب التي يعيشها

المعلمون والمعلمات في العمل التربوي في الميدان. ولكنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في النمط الإكراهي فقط ولصالح المعلمين. إذ تبين أن مديري المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء يمارسون النمط الإكراهي بدرجة أعلى من المديرات. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المعلمين الذكور وعملية المنافسة مع مديريهم، مما يجعل المعلم يرى مدير المدرسة لا يفوقه من حيث التميز في العمل، ويجعله يشعر أن مطالبة المدير له للامتثال للتعليمات فيها إرغام وإكراه.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل. وقد يكون ذلك لأن جميع المعلمين يعيشون نفس الظروف بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، ولذلك كانت رؤيتهم لأنماط قوة المديرين واحدة، ولم تختلف حسب المؤهل العلمي لكل منهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن لا أثر لمتغير الخبرة التعليمية على ترتيب أنماط القوة التنظيمية للمديرين بشكل عام، وهذا يعود إلى تشابه الظروف التعليمية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها المعلمون من ذوي الخبرات التعليمية المختلفة في العمل التربوي في الميدان، وتفاعلهم مع الزملاء والمديرين والطلبة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية في الأنماط الأربعة (النمط الخبير، والنمط المرجعي، والنمط المكافئ، والنمط القانوني). وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية في النمط الإكراهي فقط بين المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) وبين المعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات

فأكثر)؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، وقد يكون السبب في ذلك إلى اختلاف وجهات النظر بين معلمي هذه الفئة وبين المدير، فمعلمي هذه الفئة يعتقدون بأنهم اصبحوا يمتلكون الخبرة الكافية لتولي بعض الأمور الإدارية، كأن يضطر المدير لمغاردة المدرسة لأمر ما، فيقوم بتوكيل أحد المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة للقيام بأعماله أثناء فترة غيابة، فالمدير مازال ينظر إليهم على أنهم لم يمتلكوا الخبرة الكافية أو الطويلة لتولي مثل تلك الأمور، فالاختلاف بين نظرة المعلمين لأنفسهم ونظرة المدير إليهم قد ولّد شعور لدى المعلمين أن المدير يستخدم معهم النمط الإكراهي، بينما لم يجد الباحث ذلك عند المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) أو المعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) لأن المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) يعلمون أن خبرتهم مازالت قليلة ويتعامل مديرهم بناءً على ذلك، وأيضاً المعلمين ذوي الخبرة الطويلة من (١٠ سنوات فأكثر)، فنظرة المدير لهم بأنهم اصحاب خبرة طويلة وهم يعتقدون نفس الأمر، لذا كان تعامل المدير معهم ومع المعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) تختلف عن تعامل المدير مع المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

وبينت نتائج الدراسة كذلك بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في كل من (النمط الإكراهي والنمط الخبير والنمط المرجعي)، إذ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال النمط الإكراهي ولصالح المعلم الأعزب، أي أن المعلم الأعزب يرى أن المدير يمارس النمط الإكراهي بدرجة أكبر من تلك التي يراها المعلم المتزوج. وقد يكون السبب في ذلك هي الأنا التي تكون محور الشخص الأعزب حول نفسه وأما المتزوج فتكون الأنا حول العائلة، لذا يكون الشخص المتزوج اجتماعياً أكثر من الشخص الأعزب، ويسهل التعامل مع الشخص المتزوج

أكثر من الشخص الأعزب (لايطمان، ٢٠٠٨)، فالمعلم المتزوج أكثر تقبلا لعمله وتكيفاً معه بسبب مسؤولياته الاجتماعية التي عادةً ما تكون أكبر من المعلم الأعزب.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما درجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم كان بشكل عام متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (٢,٧) درجة من (٥) درجات، وهذا مؤشر سلبي يدل على أن معلمي المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء يعانون إلى حد ما من الاغتراب الوظيفي، وقد يكون السبب في ذلك ضغوط العمل التي يتعرضون لها. فمهنة التدريس تعتبر من أكثر المهن التي تسبب توتراً نفسياً، واجهاداً عصبياً وجسمياً للمعلم (طلافحة، ٢٠١٣).

وحصلت جميع مجالات الاغتراب على درجة متوسطة من الاغتراب وجاء ترتيبها كالتالي: احتل مجال غياب المعايير الدرجة الأولى، وقد يكون السبب في ذلك هو شيوع قيم المصالح والمنافع المادية، وتراجع المبادئ، وانتشار الواسطة والمحسوبية، وازدواج المعايير والمزاجية في تطبيق القوانين، وضعف التمسك بتعاليم الاسلام، وضعف تطبيق العدالة. وقد يعزى السبب أيضاً إلى عدم وضوح المعايير المطبقة في تعيين المعلمين وتقويمهم، وفي النظرة الدونية لمهنة التعليم، والتمييز بين مهنة التعليم والمهن الأخرى (عويدات،١٩٩٥).

وجاء مجال العجز في المرتبة الثانية في ترتيب مجالات الاغتراب الوظيفي الاربعة. وقد يكون السبب في ذلك هو فقدان المعلم للسيطرة على القضايا التربوية اليومية لعدم كفاية الصلاحيات الممنوحة له في مجال النجاح والرسوب والعقوبات المدرسية، وكثرة الاعباء الملقاة على عاتقه،

ومتابعة الواجبات الكتابية الأمر الذي ينهك قواه، ويسهم في عجزه (عويدات، ١٩٩٥). وهذ النتيجة تلمح إلى قلة مشاركة المعلمين في صنع القرارات والسياسات التربوية، وشعورهم بأن دورهم في العملية التربوية محدود، وتأثيرهم ضعيف، وقوتهم قليلة.

وجاء مجال العزلة الاجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٤٣). وقد يكون ذلك بسبب ما يشعر به معلم المرحلة الأساسية من وجوده الجسدي والمادي فقط في المدرسة، وانفصاله روحياً ونفسياً عنها، وعدم مشاركته في أنشطتها، وقلة رضاه عن الثقافة السائدة فيها، وضعف تفاعله مع طلابه وزملائه، وتدني مستوى ولائه وانتمائه لها، وصعوبة تكيفه مع بيئتها.

وجاء مجال غياب المعنى في الدرجة الرابعة والأخيرة في الترتيب العام لمجالات الاغتراب، وقد يكون السبب في ذلك هو شعور المعلمين بقلة وضوح الأهداف لديهم، وخلو مهنتهم من المعاني والدلالات، واعتماد العلاقات بين الناس في الغالب على المصالح الشخصية، وقلة تقدير المجتمع للمعلم ودوره (موسى، ٢٠٠٣).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق في مستوى الاغتراب الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظرهم باختلاف جنسهم، ومؤهلهم، وخبرتهم التعليمية، وحالتهم الاجتماعية؟

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في الاغتراب الوظيفي بشكل عام ولصالح الذكور، أي أن الذكور لديهم شعور بالاغتراب أعلى من الإناث. وقد يكون السبب في ذلك هو أن المعلم يتحمل أعباء الحياة المادية أكثر من المعلمة. والمعلمة أكثر انصياعاً للتعليمات الإدارية والرسمية من المعلم. كما أن غالبية المعلمات لا تأخذ مهنة التعليم كما يأخذها المعلم كمهنة حياة.

فغالباً ما تقود مهنة التعليم المعلمات في سنوات قليلة إلى التقاعد والراحة. وليس عند المعلمة نفس الطموح بتغيير معايير الوظيفة كما لدى المعلم، وقد يكون ذلك بسبب أنها أكثر قناعة من خلال تنشئتها بما يجري (عويدات، ١٩٩٥). وبالنسبة لمجالات الاغتراب فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في (غياب المعايير، والعزلة الاجتماعية، وغياب المعنى) ولصالح الذكور، وقد يكون السبب في ذلك إلى طبيعة الظروف النفسية والاجتماعية المحددة لهوية الدور الذكوري في المدرسة. وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مجال العجز تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات. وقد يكون السبب في ذلك لأن الإناث في المجتمعات العربية يمرون بظروف تربية أسرية تتسم بالشدة والقساوة، فينعكس ذلك على نظرتهم لأنفسهم، فيشعرون بالعجز وعدم القدرة على مواجهة الصعوبات في المدرسة، وفقدان الثقة في التعامل مع الآخر، وعدم تقبل الذات (خليفة، ٢٠٠٣).

ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً بين إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد يكون السبب في ذلك هو تشابه الظروف التي يعيشها المعلمون في المدرسة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. لذلك كان شعورهم بالاغتراب الوظيفي بنفس المستوى، ولم تختلف حسب المؤهل العلمي لكل منهم. ووافقت هذه النتائج كل من النتائج التي توصل إليها (عويدات، ١٩٩٥) و(حمادنة، ١٩٩٤).

وأظهرت النتائج أيضاً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية في مجالات الاغتراب الثلاثة (العجز، وغياب المعنى، وغياب المعايير)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات

أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فقط في مجال العزلة الاجتماعية بين المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) وبين (١٠سنوات فأكثر) وتميل الفروقات لصالح الفئة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات). ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج بعض الدراسات التي أكدت دور الخبرة في تحاشي الاغتراب، فمثلاً أظهرت نتائج دراسة (حمادنة، ١٩٩٤) ودراسة (Garza, 2001)، أن عامل الخبرة من العوامل التي تؤثر على شعور المعلمين بالاغتراب. فكلما زادت الخبرة قل شعور المعلمين بالاغتراب. وبينت أيضاً أن اغتراب المعلمين قد يكون بسبب عدم فهمهم لبيئة التنظيم المدرسي، وأفضل شيئ للتكيف مع البيئة المدرسية هو الخبرة.

وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في الاغتراب الكلي وفي مجال العزلة الاجتماعية ولصالح المعلم الأعزب. وقد تعزى النتيجة في ذلك أن المتزوجين يكونوا أكثر إشباعاً لحاجاتهم الأساسية، وأكثر تحقيقاً لذاتهم قياساً بغير المتزوجين، مما يقلل الشعور بالاغتراب لديهم. والدراسات التي تناولت الاغتراب تؤكد بأن الحياة الزوجية تجلب للفرد استقراراً عاطفياً ونفسياً ينعكس بشكل فعّال على تقوية الانتماء الوظيفي والأسري للفرد (المحمداوي، ٢٠٠٧).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: ما العلاقة بين أنماط القوة لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء ودرجة الاغتراب الوظيفي للمعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) بين النمط الإكراهي للمدير ومجالات الاغتراب الوظيفي كلها وهي: (العزلة الاجتماعية، والعجز، وغياب المعنى، وغياب المعايير)، فاستخدام المدير للنمط الإكراهي يؤدي إلى زيادة شعور

المعلمين بالاغتراب الكلي. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية وذلك لأن العمل في بيئة تتسم بالخوف والتهديد والعقوبات والمراقبة الشديدة والكبت والإحباط يعتبر من العوامل المؤثرة في زيادة درجة الاغتراب عند المعلمين (Caglar, 2013).

وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبة (عكسية) بين النمط الخبير والنمط المرجعي وبين الاغتراب الوظيفي بشكل عام. أي كلما زادت ممارسة المدير للنمط الخبير والنمط المرجعي، قل شعور المعلمين بالاغتراب الوظيفي. وقد يكون ذلك بسبب اعتقاد العاملين بأن وجود خبرة خاصة، ومهارات متميزة، وصفات وخصائص محببة لدى المدير تثير إعجاب العاملين به، واحترامهم له مما يزيد من ارتباطهم بالمدرسة، وعدم انفصالهم عنها (Ward, 2000). حيث يعتبر النمط الخبير والنمط المرجعي من أنماط القوة الشخصية التي تؤثر في العاملين، وتؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي عند المعلمين، وهما من أنماط القوة اللينة (Soft) التي تقود إلى علاقة إيجابية بين المدير والمعلم، وتؤدي إلى الالتزام الوظيفي، وامتثال المعلمين لأوامر المدير (Gupta and Sharma, 2008).

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين النمط المكافئ وبين الاغتراب الوظيفي الكلي، ولكن أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبة (عكسية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين النمط المكافئ وغياب المعايير فقط. أي كلما زاد المدير من ممارسته للنمط المكافئ قل شعور المعلمين بغياب المعايير. وقد يكون سبب ذلك هو أن غياب المعايير ينشأ لدى المعلم لأن الكثير من القرارات المتعلقة به يتخذها مدير المدرسة نيابة عنه وبغيابه، مما يؤدي إلى رفضه لها ورفض معايير المؤسسة التعليمية كلياً، ولكن عندما يكون مدير المدرسة يستخدم نمط القوة المكافئ مع المعلم، فإن ذلك قد يساعد من تقليل المشاعر التي ينتج عنها غياب المعايير، حيث قد يشعر المعلم بنوع من الطمأنينة والانتماء والرضا

بسبب تلك المكافآت (السورطي، ٢٠٠٣). وأن مستوى الاغتراب الوظيفي بشكل عام يتأثر بغياب تلك المكافآت (زاهي ونور الدين، ٢٠١١)، فشعور المعلم بأن جهده مقدر ومعزز ومكافأ من قبل المدير يقلل من درجة اغترابه.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يود الباحث تقديم التوصيات التالية:

١- تنظيم برامج فعالة لمديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الزرقاء، لتنمية مهاراتهم التي تمكنهم من ممارسة أنماط قوتهم في مدارسهم، بحيث يعتمدون على ممارسة النمط الخبير بدرجة أكبر، ويتمكنون من العمل بروح القانون، ولا يكونون أسرى له، ويطبقون القوانين والأنظمة والتعليمات، ويوظفونها بحكمة وتعقل واستبصار، ومنحهم مزيداً من الصلاحيات الإدارية والفنية التي تساعدهم على إيجاد الحلول للقضايا التربوية التي تواجههم في الميدان.

٢- العمل على خفض مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين من خلال توفير المناخ التربوي والفكري والثقافي المفتوح لهم، الذي تسوده العدالة والمساواة للجميع، والثقة المتبادلة، والاحترام والتقدير، وحرية التعبير، وحرية التفكير، بحيث يتمكنون من التفكير باستقلالية تامة في عملهم ووفق قناعاتهم، دون فوقية أو تسلطية، وتخفيف الأعباء والمسؤوليات المناطة لهم والعمل على زيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة لتهيئة ظروف عمل مناسبة لهم.

٣- تدريب المديرين وتوجيههم وارشادهم لتحاشي استخدام نمط القوة الإكراهي القائم على إثارة الرعب والخوف في نفوس المعلمين اللذين يسهمان في زيادة درجة الاغتراب لديهم.

٤- ضرورة تطبيق المعايير في المدارس بدقة، وموضوعية، وعدالة، ودون تحيز لتخفيف مستوى الاغتراب لدى المعلمين.

٥- التعرف على الأسباب الحقيقية التي تجعل المعلمين الذكور أكثر معاناة من الاغتراب مقارنة بالمعلمات، والسعي لايجاد السبل والوسائل للتخلص منها.

٦- إجراء دراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين القوة التنظيمية للمديرين ومتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة مثل الصمت التنظيمي، والأمن الوظيفي، والعدالة التنظيمية، والمرونة التنظيمية.

المراجع العربية

إحصائيات التعليم للعام الدارسي ٢٠١١/٢٠١٢– وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء، ٢٠١٢، عمان، الأردن.

احمد، احمد ابراهيم، **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة،** ٢٠٠١: مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية.

جردانة، انتصار عباس، **اسس قوة القائد في المدرسة الثانوية في الأردن كما يراها المديرون والمعلمون،** رسالة ماجستير، ١٩٨٥، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجماعي، صلاح الدين احمد، **الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي،** ٢٠٠٧: مكتبة مدبولي، القاهرة.

الحربي، قاسم بن عائل، **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل: مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين،** ٢٠٠٦: مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

حريم، حسين، **تصميم المنظمة: الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل،** ١٩٩٦: مكتبة الحامد، عمان.

حريم، حسين، **إدارة المنظمات: منظور كلي،** ٢٠٠٣: دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

حسين، لواحظ محمود طه، **الممارسات السلطوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بدرجة اغتراب الطلبة،** رسالة دكتوراه، ٢٠٠٨، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حمادنة، لورنس، **مظاهر الاغتراب لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن،** رسالة ماجستير، ١٩٩٤: الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، رداح، احمد الخطيب، وجيه الفرح، **الإدارة المدرسية والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، ١٩٩٨: دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.

خليفة، عبداللطيف محمد، **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، ٢٠٠٣: دار غريب، القاهرة.

دمنهوري، رشاد صالح، **الاغتراب وبعض متغيرات الشخصية: دراسة مقارنة**، ١٩٩٧: جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رجب، محمود، **الاغتراب سيرة مصطلح**، ط٤، ١٩٩٣: دار المعارف، القاهرة.

الرواشدة، علاء زهير "الاغتراب السياسي لدى الشباب الجامعي" **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية**. ٤، ٢٦٤-٢٩٨ (٢٠١١).

زاهي، منصور والساسي، الشايب محمد " مظاهر الاغتراب الاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقله"، **مجلة العلوم الإنسانية**، ٢٥، ٥٧-٦٩ (٢٠٠٦).

زاهي، منصور ونورالدين، تاوريريت "الاغتراب الوظيفي كشكل من أشكال المعاناة في العمل" **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ٣، ١٣٢-١٤٩ (٢٠١١).

الزبون، سليم عودة و الزبون، محمد سليم وموسى، سليمان ذياب علي "درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش لأسلوب العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلميهم"، مجلة **جامعة دمشق**. ٢٦، ٦٥٧-٦٩٣ (٢٠١٠).

ابوزيد، خالد ذيب حسين، **أثر القوة التنظيمية على الابداع الوظيفي للعاملين في البنوك التجارية الأردنية**، رسالة ماجستير، ٢٠١٠، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

السالم، مؤيد سعيد، **القوة التنظيمية**، ٢٠٠٩: إثراء للنشر والتوزيع، عمان.

السعود، راتب، والعساف، ليلى "مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط لدى معلمي تلك المدارس"، **دراسات**، العلوم التربوية، ٣٥، ٣٣٤-٣٥٩ (٢٠٠٨).

السورطي، يزيد عيسى "الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي"، **المجلة التربوية**، ١٧، ٥١-٨٥ (٢٠٠٣).

السورطي، يزيد عيسى، **السلطوية في التربية العربية**، ٢٠٠٩: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والاداب، العدد ٣٦٢، الكويت.

شاخت، ريتشار، **الاغتراب**. ترجمة: كامل يوسف حسين، ١٩٩٥: دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة.

شتا، السيد علي، **نظرية الاغتراب من منظور الاجتماع**، ١٩٩٧: مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية.

شهاب، شهرزاد محمد "أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى"، **دراسات تربوية**، ٨، ٧-٤٨ (٢٠٠٩).

الصرايرة، أكثم "مظاهر الاحباط الوظيفي وأثرها في الاغتراب الوظيفي (دراسة ميدانية في المنظمات الصحية في المملكة الأردنية الهاشمية)"، **دراسات**، العلوم الإدارية، ٢، ٢٩٨-٣٢٧ (٢٠٠٥).

طلافحه، حامد عبدالله " ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١، ٢٥٧-٢٩٤ (٢٠١٣).

العارضه، معاذ محمد عبدالرزاق، **استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير، ١٩٩٨، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العرايضة، رائدة هاني، **مستوى القيادة الاخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، ٢٠١٢، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العرفي، عبدالله بالقاسم ومهدي، عباس عبد، **مدخل إلى الإدارة التربوية**، ١٩٩٦: جامعة قار يونس، بنغازي.

العساف، ليلى، **مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس**، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٥، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العساف، ليلى والسعود، راتب "العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣، ٦٩-٨٧ (٢٠٠٧).**

عسال، رنا محمد مصطفى، **الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مديري مدارسهم**. رسالة دكتوراة ، ٢٠٠٩، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عسل، خالد محمد ومجاهد، فاطمة محمود، **الاغتراب النفسي بين الفهم النظري والارشاد النفسي الكلينيكي**، ٢٠١٠: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

العطية، ماجدة، **سلوك المنظمة (سلوك الفرد والجماعة)**، ٢٠٠٣: دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

عواملة، نائل عبدالحافظ، **تطوير المنظمات: الهياكل والاساليب**، ١٩٩٥: المؤلف، عمان.

عويدات، عبدالله "مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن"، **دراسات**، ٢٢(٦م)، ٣٣٤٥-٣٣٧٥ (١٩٩٥).

فرنش، وندل وجونير، سيسل بيل، **تطوير المنظمات، تدخلات علم السلوك لتحسين المنظمة.** ترجمة: وحيد بن أحمد الهندي. مراجعة: أحمد عبدالرحمن أحمد،٢٠٠٠: مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.

لايطمان، ميخائيل، **من الفوضى إلى الانسجام**، دار لايطمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، كندا.

المحمداوي، ابراهيم حسن، **العلاقة بين الاغتراب النفسي والتوافق النفسي للجالية العراقية في السويد**، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٧، الاكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

مساد، عمر، **الإدارة التعليمية**، ٢٠٠٥: دار صفاء، عمان.

المطيري، فهد مشبب، **مصادر سلطة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير، ٢٠٠٥، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المناعمة، عمر أحمد عبدالغني، **دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية- دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٥، الجامعة الإسلامية، غزة.

موسى، محمود عوض محمود سليم، **مظاهر الاغتراب النفسي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين.** رسالة ماجستير، ٢٠٠٣، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

النوباني، مصطفى طه مصطفى، **العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغير التنظيمي في الأردن**، رسالة دكتوراه، ٢٠٠٣، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Aguinis, H., Nesler, M. S. & Qulgley, B. M. & Tedeschi, J. T. “Perceptions of power: A cognitive perspective” **Social Behavior and Personality**, 22, 377-384(1994).

Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. “Relationship between school administrators’ organizational power sources and teachers’ organizational citizenship behaviors” **Theory & Practice**, 12(3), 1843-1852 (2012).

Brooks, J. **Teacher freedom and alienation: a year at Winter Valley School**, unpublished dissertation, (2003), University of Missouri-Columbia

Bruins, J. “Social power and influence tactics: A theoretical introduction” **Journal of Social Issues**, 55(1), 7-14(1999).

Caglar, C. “The relationship between the perceptions of the fairness of the learning environment and the level of alienation” **Eurasian Journal of Educational Research**, 50, 185-206(2013).

Dean, D. G. “Alienation: Its meaning and measurement” **American Sociological Review**. Oct61, Vol. 26 Issue 5, p753-758. 6p (1961).

Dijke, M. V., & Pwooe, M. “Striving for personal power as a basis of social power dynamics” **European Journal of Social Psychology**, 36, 573-556(2006).

Erchul, W. P. & Raven, B. H. & Ray, A. G. School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation, **Journal of Education and Psychological Consultation**, 12(1), 1-23(2001).

Farahbod, F., Azadelhdel, M. R., Chegini, M. G., & Ashraf, A. N. “Work alienation, historical backgrounds, concepts, reasons and effects” **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, 2(8), 8408-8415 (2012).

Garza, E. P. **Work-Related alienation: A study of pre-kindergarten teachers in Texas**, unpublished dissertation 2001, The University of Texas at Austin, USA

Gould, C. H. **Higher education faculty and their perceptions of the department chair's use of French and Raven's (1959) bases of power**, unpublished dissertation 2000, the Pennsylvania State University, USA.

Gupta, B. & Sharma, N.K. “Compliance with bases of power and subordinates’ perception of superiors: moderating effect of quality of interaction” **Singapore Management Review**, 30(1), 1-24 (2008).

Jahangir, N. **The relationship between managers' use of power and employee's work variables in nationalised commercial banks in Bangladesh,** unpublished dissertation 2003, Australian Catholic University, Australia.

Johnson, P. E., & Short, P.M. “Principals leader power, teacher empowerment, teacher complication and conflict” **Educational Management and Administration**, 26(2), 147-159 (1998).

Kimbrough, F. F. **A survey of alienation among high school students in a four-year advisement program,** unpublished dissertation 2005, University of Alabama, USA.

Kreitner, R & Kinicki, A. **Organization behavior** 5th ed. 2000, McGraw-Hill, New York.

Le Rox, M. J. **Principals and their possible power to influence quality education**, unpublished thesis 2012, University of Stellenbosch, South Africa.

Lian, L. K. & Tui, I. G. "Supervisory power bases and job satisfaction: influence of organization size age difference and job tenure" **International Review of Business Research Papers**, 5(1), 352-366(2009).

Lintner, J. D. **The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power**, unpublished dissertation 2008, University of Auburn, Alabama.

Lunenburg, F. C. "Power and leadership: an influence process". **International Journal of Management, Business, and Administration**, 15(1), 1-9(2012).

Pierro, A., Kruglanski, A. W. & Raven, B. H. "Motivational underpinnings of social influence in work settings: bases of social power and the need for cognitive closure" **European Journal of Social Psychology**, 42, 41-52(2012).

Raven, B. H. "The bases of power: origins and recent developments**" Journal of Social Issues**, 49(4), 227-251(1993).

Raven, B. H. "The bases of power and power/interaction model of interpersonal influence" **Analyses of Social Issues and Public Policy**, 8(1), 1-22(2008).

Raven, B. H. & French, J. P. "Legitimate power, coercive power, and observability in social influence" **Sociometry**, 21(2), 83-97(1958).

Robbins, S.**Organizational behavior** 9th ed. 2001, upper saddle river, Prentice Hall, NJ.

Sadan, Elisheva. **Empowerment and community planning: theory and practice of people-focused social solutions** 1997, Hakibbutz Hameuchad Publishers, Tel Aviv.

Schooley, M. L. “Power source” **Principal**, 89, 22-27(2010).

Seeman, Melvin. “On the meaning of alienation” **American Sociological Review**. Dec59, Vol. 24 Issue 6, p783-791. 9p(1959).

Shay, M. K. **Principals, power, and school reform: a descriptive study of five principals ' leadership of two mandates**, unpublished dissertation 2000, University of Oregon, USA.

Stiles, J. L. **Presidential assistants in higher education: the association situational leadership styles and their sources and use of power**, unpublished dissertation 2008, East Carolina University, USA.

Temel, C., Mirzeoglu, N. & Mirzeoglu, D. “An investigation of physical education teachers' work alienation level according to some variables” **International Journal of Academic Research Part B**, 5(4), 502-508(2013).

Ward, E. A. “Social power bases of managers: emergence of a new facto” **The Journal of Social Psychology**, 141(1), 144-147(2001).

William, V. S. **Teacher alienation and plans to stay**, unpublished dissertation 2002, University of Virginia, USA.

الملاحق

ملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

الجامعة الهاشمية

كلية العلوم التربوية

قسم اصول التربية والإدارة

حضرة الفاضل(ة) معلم(ة).................................المحترم(ة)

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة حول : (أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين) وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة التربوية، وقد أعد الباحث لذلك استبانتين، واحدة للتعرف على أنماط القوة التنظيمية لدى مديري المدارس، والثانية لقياس درجة الاغتراب الوظيفي عند المعلمين.

أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن وموضوعية واختيار الدرجة التي تراها مناسبة بوضع إشارة (x) على يسار كل فقرة من فقرات الاستبانة داخل العمود المناسب، علما بأن هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الاول: البيانات الشخصية:

يرجى تعبئة البيانات الآتية: أرجو وضع إشارة (x) داخل المربع الذي تنطبق عليه حالتك:

١- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

٢- المؤهل العلمي:

دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐

بكالوريوس + دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐

٣- الخبرة التعليمية:

اقل من ٥ سنوات ☐ من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات ☐

١٠ سنوات فأكثر ☐

٤- الحالة الاجتماعية: متزوج ☐ اعزب ☐

ثانيا: أنماط القوة

الرقم	الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق ابدا
	أولا: النمط الاكراهي					
١	تكمن قوة مدير المدرسة في العقوبات المخول بإيقاعها.					
٢	أكبر مصدر لقوة مدير المدرسة هو إجراءاته التهديدية.					
٣	سبب التزام العاملين في المدرسة بالتعليمات هو الخوف من تهديدات مديرها.					
٤	يحتاج مدير المدرسة لمراقبة العاملين باستمرار للتأكد من التزامهم بالعمل.					
٥	يجد العاملون صعوبة في التعامل مع مدير المدرسة.					
٦	ينفرد مدير المدرسة في صنع القرار.					
	ثانيا: النمط الخبير					
٧	مصدر قوة المدير هو المعرفة الكبيرة التي لديه.					
٨	سبب تأثير مدير المدرسة هو ثقة العاملين بخبرته.					
٩	أفكار مدير المدرسة محل ثقة وتقدير العاملين فيها.					
١٠	يمتلك مدير المدرسة مقدرة على الاجابة عن معظم الاسئلة بكفاية عالية.					
١١	لدى مدير المدرسة المقدرة على حل الصراعات بين العاملين سلميا.					
	ثالثا: النمط المرجعي					
١٢	مصدر قوة مدير المدرسة هو احترام العاملين وتقديرهم له.					
١٣	يستمد مدير المدرسة تأثيره من العلاقات الإنسانية التفاعلية والإيجابية التي يقيمها.					
١٤	مدير المدرسة قدوة ونموذج في الادارة الناجحة.					
١٥	أقوم بتعديل سلوكي حتى تتوافق مع سلوكات مدير المدرسة.					
١٦	يعامل مدير المدرسة الجميع بعدالة.					
١٧	هناك دفء في تعامل مدير المدرسة مع العاملين معه.					
١٨	لدى مدير المدرسة المقدرة على توجيه سلوك العاملين.					
	رابعا: النمط المكافئ					
١٩	يعود التزام العاملين في المدرسة بالعمل لنظام المكافآت الذي يطبقه مدير المدرسة.					

الرقم	الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق ابدا
٢٠	أهم مصدر لتأثير مدير المدرسة على العاملين هو رغبتهم في أن يقيمهم في تقارير الاداء بشكل ايجابي.					
٢١	يهتم مدير المدرسة بتعزيز الاداء الايجابي للعاملين.					
٢٢	يسرني أن يعلم مدير المدرسة بأنني قمت بالاعمال الموكولة إلي باتقان حتى أنال تقديره.					
٢٣	أسعى لنيل احترام وتقدير المدير.					
٢٤	يجتهد العاملون في المدرسة في عملهم كي يحصلوا على مكاسب مادية.					
	خامسا: النمط القانوني					
٢٥	مصدر قوة مدير المدرسة هو المنصب الذي يشغله.					
٢٦	ألتزم بتنفيذ أوامر مدير المدرسة كواجب علي.					
٢٧	أقوم بمهامي التي يكلفني بها مدير المدرسة.					
٢٨	لدى مدير المدرسة الحق في تحديد الواجبات والمهام لكل معلم.					
٢٩	يتطلب الموقع الوظيفي لمدير المدرسة عدم مناقشة اوامره وتعليماته.					
٣٠	يُشعرني مدير المدرسة بأن لدي مسؤوليات يجب علي الوفاء بها.					

ثالثا: الاغتراب الوظيفي

الرقم	الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق ابدا
	أولا: العزلة الاجتماعية					
١	مشاركتي في النشاطات المدرسية محدودة.					
٢	اتفاعل كثيرا مع طلابي.					
٣	أجد صعوبة التكيف مع الزملاء في العمل.					
٤	اعيش في المدرسة بجسدي فقط.					
٥	أناغير راض عن الثقافة السائدة في المدرسة.					
	ثانيا: العجز					
٦	أشارك في صنع القرارات المدرسة بشكل محدود.					
٧	تأثيري على الشؤون المدرسية قليل.					
٨	لدي حالة من اليأس من وضع المدرسة.					
٩	أرى أنه من الصعب تحسين المستوى التعليمي للطلبة.					
١٠	لدي حالة من القهر والاستلاب في بيئة العمل.					
	ثالثا: غياب المعنى					
١١	حياتي الوظيفية تخلو من الاهداف.					
١٢	لا أجد مرشدا أو موجها لسلوكي في المدرسة.					
١٣	حياتي المهنية لا معنى لها.					
١٤	مهنتي تخلو من أي دلالة إيجابية.					
١٥	واقعي الوظيفي يخلو من أهداف واضحة اضحي من أجلها.					
	رابعا: غياب المعايير					
١٦	لم يعد هناك قيم ثابته في العمل.					
١٧	هناك ازدواجية في القيم السائدة في المدرسة.					
١٨	النجاح المهني لا يقوم على أسس واضحة ومحددة.					
١٩	تسود المحسوبية في المدرسة.					
٢٠	يتم تفسير القوانين في المدرسة بطرق مختلفة.					

ملحق رقم (٢)

كتاب موجه من الجامعة الهاشمية إلى مديرية تربية الزرقاء الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الهاشمية
The Hashemite University

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

الرقم: هـ ج ٥/٢٦/٤٠/١٢٠٢٢١ — الموافق: ٢٠١٣/١٠/٢٢

مكتب العميد

عطوفة مدير مديرية تربية الزرقاء الأولى المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة الطالب "سفيان سليمان ابو كركي"/ماجستير إدارة تربوية، لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير الخاصة به والمعنونة بـ:

"أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين"

وذلك بالسماح له بتوزيع الاستبانة الخاصة بالرسالة على المعلمين في المدارس التابعة لمديريتكم الموقرة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

مع وافر الاحترام والتقدير،،

عميد كلية العلوم التربوية

الدكتور أيمـــن العمـــري

المملكة الاردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
24 OCT 2013
الرقم ٣٧٦٨
الى مدير / رئيس قسم

الزرقاء – هاتف (٣٩٠٣٣٣٣) ناسوخ (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
مكتب الارتباط : عمان – هاتف (٥٣٤٢٧٠٠) ناسوخ (٥٣٤٣٨٦٤) ص.ب (١٣٨) الجبيهة / الأردن www.hu.edu.jo

ملحق رقم (٣)

كتاب موجه من مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى مديري ومديرات المدارس الأساسية

* وزارة التربية والتعليم *
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى

الرقـــم: ز ١٣/٧/١ / ١٠٥٩٠
التاريـخ:
الموافق: ٣١/ ١٠/ ٢٠١٣

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الطالب " سفيان سليمان أبو كركي " بإجراء دراسة بعنوان : " أنماط القوة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/ الجامعة الهاشمية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من معلمي / معلمات مدرستك .

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم
الدكتور
محمد الروسان

نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ مدير الشؤون الإدارية والمالية
نسخه / ر. ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة / ر.ق الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة
نسخه / الديوان

هاتف: ٣٩٨٦٢٤١/٢،٣ فاكس: ٣٩٨٢٩٥٩ ص.ب: (١٤١)

ملحق رقم (٤)

طلب موافقة للمشاركة في بحث

طلب موافقة على المشاركة بمشروع بحث

الباحث: سفيان سليمان ابوكركي قسم أصول التربية والإدارة – كلية العلوم التربوية

الجامعة الهاشمبة الزرقاء – الاردن

عزيزي الأستاذ المعلم / المعلمة

أنت مدعو للمشاركة في مشروع بحثي يجريه الطالب **سفيان سليمان ابوكركي** من قسم أصول التربية والإدارة، في كلية العلوم التربويـة، الجامعـة الهاشـمية (HU). وقد تـم إختيـارك عشوائيا ضـمن مدرستك وذلـك بنـاء علـى المعايير المحـددة لأفراد هـذه الدراسة، وهي أن يكون معلما، ومن الجنسين، ومن مدارس تربية الزرقاء الاولى.

غرض الدراسة: الغرض من هذه الدراسة هو معرفة انماط القوة التنظيمية عند المديرين وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.

طبيعـة المـشاركة: لأغراض هذه الدراسـة سوف يطلب منك الالتزام بالإجابة علـى الإستبانتين المعدتين لهذه الدراسـة، وهي تطوعية بدون مقابل.

المخاطر والفوائد: أثناء تطبيق هذه الدراسـة، من المتوقع من المشروع أن ينعكس عليك ببعض الفوائد من جراء مشاركتك في هذه الدراسة منها:

إن تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لانماط القوة التنظيمية قد يفيد المديرين من خلال تشجيعهم على التخلي عن الانماط السلبية، وتبني الانماط الايجابية، وقد يدفع صـانعي السياسة التربويـة في الاردن لتدريب المديرين على كيفية اكتساب وتطبيق أنماط القوة التنظيمية الفعالة. و إن اظهار واقع اغتراب المعلمين قد يحثهم على تقصي اسبابه لتحاشيها، والتخلص منها.

المشاركة الطوعية: ونحيطكم علما أن المشاركة في هذه الدراسـة طوعية تماما. وقراركم بالمشاركة أو عدم المشاركة لن يؤثر بأي شكل من الأشكال على علاقتكم الحالية أو المستقبلية مع مدرستك أو زملائك أو مدير مدرستك التي تنتسب إليها. كما أن لديك الحق في الانسحاب من البحث في أي وقت دون عقوبة. ولديك الحق أيضا في رفض الإجابة على أي سؤال لأي سبب من الأسباب دون عقوبة.

السرية: سيتم الحفاظ علـى خصوصيتك الفرديـة فـي جميـع المنشورات أو العروض المستخدمة فـي هذه الدراسـة. حيث سيتم إدخال أرقام بدلا من الأسماء أثناء حل الواجبات وتسليمها للباحث، ولن يطلع على هذه الأرقام إلا الباحث الذي سيقوم بإدخال البيانات على جهاز الحاسوب لإجراء التحليل الإحصائي. وبعد إدخال البيانات سيتم إتلاف أوراق العمل والاستبانات التي أجبتم عنها بصورة لائقة وحضارية.

إذا كـان لـديك أي أسئلة أو تـود الحصـول علـى معلومـات إضـافية حـول هذا البحث، الرجـاء الاتـصال علـى الباحث **(سـفيان سليمان ابوكركي)** ٠٧٧٧٧٨٧٦٥٨, أو على البريد الالكتروني s_abukaraki@yahoo.com

كما يمكنك أيضا الاتصال بمجلس الراجعة المؤسسية على الرقم ٠٥٣٩٠٣٣٣٣ – فرعي ٤٥٠٥ أو عبر البريد الالكتروني (irb@hu.edu.jo).

هذا وسيتم إعطاءك نسخة موقعة من هذا النموذج.

لقد تفهمت المعلومات الوارده أعلاه، وتمت الإجابة على كل أسئلتي المتعلقة بهذا البحث.

أوافق على المشاركة طوعا في هذا البحث.

توقيع المشارك التاريخ

اسم المشارك

توقيع الباحث التاريخ

ملحق رقم (٥)

أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مركز العمل
١	أ. د أنمار الكيلاني	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
٢	أ. د هاني الطويل	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
٣	أ. د بسام العمري	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
٤	أ. د طلال الزعبي	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
٥	أ. د عاطف مقابلة	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
٦	أ. د سامي ملحم	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
٧	أ. د محمد عمايرة	أصول تربية	جامعة عمان العربية
٨	د. أيمن العمري	إدارة تربوية	الجامعة الهاشمية
٩	د. رنا الصمادي	إدارة تربوية	الجامعة الهاشمية
١٠	د. يحيى نصار	قياس وتقويم	الجامعة الهاشمية
١١	د. جلال ضمره	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية
١٢	د. خالد السرحان	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
١٣	د. عاطف بن طريف	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
١٤	د. محمد الزبون	أصول تربية	جامعة الزرقاء
١٥	د. أحمد رضوان	إدارة تربوية	جامعة اليرموك

Abstract

Organizational power types of basic stage schools' principals and their relation to teachers' occupational alienation degree.

By:

Sufian S. A. Abukaraki

Supervisor:

Yazid Isa Shoraty

Professor

This study aims at investigating the forms of organizational power of principals at primary schools in Zarqa and their relation to the degree of the teachers' occupational alienation. The population of the study consists of all the 2484 primary school teachers in the city of Zarqa in Jordan during the second semester of the academic year 2013/2014. Chosen by the stratified random way at the school level, the study sample consists of 305 teachers, which makes around 15% of the entire study population. For identifying the various types of the principals' organizational power and for measuring the degree of teachers' occupational alienation, the researcher collects data through a certain questionnaire and data are analyzed by descriptive statistics, the independent *t* and ANOVA tests, and LSD and Scheffe test for post hoc comparisons.

The results of the study are the following:

1. The forms of the principals' organizational power are arranged in descending order as follows: reference power, expert power, legitimate power, reward power, and coercive power.
2. In terms of gender, there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the coercive power type in favour of males. In terms of experience, there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the coercive power type in favour of teachers with five-to-ten years' teaching experience. In terms of the principals' types of organizational power, there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$), due to the marital status, in favour of the married.
3. The total degree of teachers' alienation is about average.
4. According to the various fields, the degree of alienation is arranged in descending order as follows: normlessness, powerlessness, social isolation, and meaninglessness.
5. There is a positive correlation, statistically significant at the level of the statistical significance ($\alpha \leq 0.05$), between the coercive power type and the following fields of occupational alienation: social isolation, powerlessness, and normlessness. There is a negative correlation, an inverse relationship, statistically significant at the level of the statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) between the reference power type and the occupational alienation fields: social isolation, powerlessness, and normlessness.

In light of the study findings, the researcher recommends the following:

1. Arranging for effective programmes for princpals in Zarqa, to enable them to develop their organizational skills and power forms, particularly the expert form, and to enable them to carry out their duties according to the spirit of the law.
2. Providing educational, intellectual and cultural atmosphere, characterized by justice and equality, mutual trust and respect, and freedom of expression and thought.
3. Finding the reasons why male-teachers suffer from alienation much more than their female peers and seeking the various means of getting rid of them.

4. Conducting studies to uncover the relationship between the organizational power and other variables not examined in the current study.